



**Teresa Alexandra dos
Santos Ferreira**

**Apropriação do Português por adultos eslavófonos:
o Tempo e o Aspeto**



**Teresa Alexandra dos
Santos Ferreira**

**Apropriação do Português por adultos eslavófonos:
o Tempo e o Aspeto**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da *Fundação para a
Ciência e a Tecnologia*.



Cofinanciamento do *Programa
Operacional Ciência e Inovação 2010* e
do *Fundo Social Europeu* no âmbito do
III Quadro Comunitário de Apoio.



Aos meus pais, Zé Tó e Milú.

o júri

presidente

Professor Doutor José Joaquim de Almeida Grácio
Professor Catedrático do Departamento de Engenharia Mecânica da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(Orientadora)

Professora Doutora Otília da Encarnação Costa e Sousa
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Professora Doutora Ana Maria Rosa de Oliveira Henriques de Oliveira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Professora Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Maria Helena Ançã, pelo suporte científico e, acima de tudo, pelo apoio e incentivo ao longo de todo este processo.

A nível institucional, ao Departamento de Educação e ao CIDTFF, pelas condições que me proporcionaram, a diversos níveis, para desenvolver este projeto.

A todas as pessoas que fazem/ fizeram parte destas estruturas orgânicas e que de alguma forma contribuíram para o meu percurso. Em especial, a todos os que fazem/ fizeram parte da equipa do LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português). Em particular, à Esperança, Rosa e Inês.

À Ziza. Apesar de pertencer ao grupo anterior (LEIP), merece um destaque especial. Os nossos caminhos cruzaram-se em diversos projetos, eventos e momentos, e felizmente que assim foi. Aprendi e evolui muito com ela, por entre as nossas diversas [pluri-/ inter-/ meta-](re)flexões.

Ao Denys Shavyrov e ao Professor Luís Pardal, que, de formas diferentes, me ajudaram a aperfeiçoar os instrumentos de recolha de dados. À Olga Solovova e à Lyudmila Byla, que me ajudaram a compreender um pouquinho da Língua Russa. À Tatiana Guzeva e à Professora Maria Teresa Roberto, que me auxiliaram com as suas competências linguísticas, respetivamente em Russo e em Inglês, através da tradução e revisão textual.

A todas as pessoas que foram referidas ao longo destas páginas como “os respondentes”, “os informantes”, “os sujeitos”, “os entrevistados”, “os inquiridos”, e que foram catalogados com letras e números. Sem eles, este estudo seria apenas um enquadramento teórico de coisa nenhuma, pois nada haveria a enquadrar.

A todos aqueles que não foram nomeados, mas que foram também ‘operadores aspetuais’ essenciais para que este ‘processo’ se transformasse em ‘processo culminado’.

Aos meus amigos e família, fontes de afetos.

Ao Rui, por nenhum motivo em especial, antes por todos os motivos possíveis.

Por fim, mas acima de tudo, aos meus pais, que sempre fizeram tudo para que nada me faltasse. E nada me faltou, nunca.

palavras-chave

Ensino/ apropriação da Língua Portuguesa, Tempo e Aspeto, dificuldades linguísticas, estratégias de aprendizagem, imigração, línguas eslavas.

resumo

As alterações no panorama social português que ocorreram no virar do milénio, marcadas pela chegada massiva de imigrantes provenientes de países que não tinham laços históricos e linguísticos com Portugal – com destaque para as comunidades do Leste europeu –, vieram colocar novos desafios à sociedade e à escola portuguesas.

Com o propósito de caracterizar o perfil de apropriação da Língua Portuguesa (LP) de aprendentes adultos eslavófonos residentes em Portugal, foram recolhidos 87 questionários e testes linguísticos junto de adultos falantes de línguas eslavas que frequentavam cursos de LP em contexto formal/ não formal. Complementarmente, foram realizadas 17 entrevistas a aprendentes e professores.

A análise de dados, de carácter quantitativo e qualitativo, centrou-se em três eixos fundamentais: a) o perfil de apropriação da LP; b) a gestão dos repertórios linguísticos; e c) as dificuldades manifestadas na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP. Para cada um destes eixos, salientamos as seguintes conclusões:

- a) o contexto formal/ não formal é aquele que é considerado o mais eficaz; a apropriação da LP decorre ainda em contexto de autoaprendizagem e em contexto informal. A expressão oral afigura-se como uma competência de intervenção prioritária para este público.
- b) os repertórios linguísticos dos informantes deste estudo são limitados em número e diversidade de línguas, estando quase circunscritos às línguas eslavas, com amplo destaque para o Russo. A influência das Línguas Maternas na apropriação da LP é perçecionada, de uma forma geral, como negativa, e é reduzida a adoção de estratégias de rentabilização interlinguística.
- c) as principais dificuldades no que se refere ao Tempo e Aspeto prendem-se com o modo conjuntivo, os tempos compostos, os valores secundários de alguns tempos verbais, o pretérito perfeito composto do indicativo, a distinção entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito do indicativo e a distinção entre os verbos 'ser' e 'estar'.

De uma forma global, apontam-se como pistas de intervenção a criação de cursos de LP de nível mais avançado, uma maior rentabilização do capital linguístico presente em sala de aula e a frequência, por parte dos docentes, de formação em línguas eslavas. A nível de recursos didáticos, sugere-se a elaboração de materiais bilingues para autoaprendizagem e de materiais de apoio ao professor. Seria igualmente útil a promoção de mais oportunidades de interação entre imigrantes e nativos.

keywords

Teaching/ appropriation of the Portuguese Language, Time and Aspect, language difficulties, learning strategies, immigration, Slavic languages.

abstract

Changes in the Portuguese social scene that occurred at the turn of the millennium, marked by the massive influx of immigrants from countries that had no historical and linguistic ties with Portugal – especially from Eastern Europe –, have brought about new challenges to Portuguese society and schools.

In order to characterise the learning profile of adult speakers of Slavic Languages learning the Portuguese Language (LP) and living in Portugal, 87 questionnaires and language tests were applied to adult learners who attended LP courses in formal/ non-formal context. In addition, 17 interviews were carried out with learners and teachers.

The data analysis, which combined both quantitative and qualitative methods, focused on three main areas: a) the LP learning profile; b) the management of language repertoires; and c) the difficulties experienced in the appropriation, comprehension, and use of Time and Aspect in the LP. For each of these areas, we highlight the following conclusions:

- a) the formal/ non-formal context is considered the most effective one; LP learning also occurs in self-learning and in informal contexts. Speaking represents a major priority for this target audience.
- b) the language repertoires of the informants of this study are limited in number and diversity of languages, and are almost confined to the Slavic languages group, with a great emphasis on Russian. The influence of First Languages in the appropriation of the LP is perceived as negative, in general, and the recourse to other languages as a learning strategy is not significant.
- c) the main difficulties with regard to Time and Aspect are linked to the subjunctive mood, the compound tenses, the secondary values of some verb tenses, the tense '*pretérito perfeito composto*' of the indicative mood, the distinction between the tenses '*pretérito perfeito simples*' and '*pretérito imperfeito*' of the indicative mood, and the distinction between the verbs '*ser*' and '*estar*' (both of which can be translated as 'to be').

In general, the teaching of the LP to this group of learners is perceived to benefit from the creation of advanced level courses of LP, a stronger recourse to the languages present in the classroom, and the training of LP teachers in Slavic languages. The development of bilingual resources for self-learning and resources aimed at the self-training of teachers would be very useful, as would the promotion of more opportunities for interaction between immigrants and natives.

ключевые слова

Преподавание/ изучение португальского языка, время и вид, языковые сложности, стратегии обучения, иммиграция, славянские языки.

аннотация

Изменение социального фона Португалии, которое произошло на рубеже тысячелетия, ознаменовалось массовым притоком иммигрантов из стран Восточной Европы не имеющих исторических, и лингвистических связей с Португалией, привело к возникновению новых задач перед обществом и в образовании.

Для характеристики особенностей освоения португальского языка (ПЯ) среди славяноязычных групп, проживающих в Португалии, были обработаны 87 анкет и языковых тестов, проведенных со взрослыми учащимися, которые посещали курсы португальского языка формального/ неформального обучения. Кроме того, были проведены 17 интервью с учащимися и преподавателями.

Анализ данных, количественного и качественного исследования, сосредоточен на трех основных направлениях: а) уровень освоения португальского языка; б) управление базовыми знаниями языка; и в) сложности при изучении видовременной системы португальского глагола. По каждому из этих направлений, были сделаны следующие выводы:

- а) формальным/ неформальным обучением является то, которое считается наиболее эффективным, изучение ПЯ также проходит в контексте самообразования и информального обучения. Как приоритетной компетенцией для данных учащихся является устная речь.
- б) языковая база участников данного исследования ограничена числом и разнообразием представленных языков славянской группы с преобладанием русского языка. Влияние родных языков на изучение ПЯ, воспринимается, в целом, как отрицательно, что снижает адаптации стратегий межъязыковой коммуникации.
- в) основные трудности употребления времени и вида глаголов, связаны с функциями сослагательного наклонения, правилам согласования, разнообразию некоторых времен глагола, сложному прошедшему времени '*pretérito perfeito composto do indicativo*' изъявительного наклонения, различию между прошедшим временем совершенного вида '*pretérito perfeito simples*' и прошедшим временем несовершенного вида '*pretérito imperfeito do indicativo*' изъявительного наклонения, различию между неправильными глаголами '*ser*' и '*estar*'.

Подходя глобально к полученным результатам дидактических исследований, были отмечены пути для качественного изучения языка: создание курсов ПЯ более высокого уровня, наличие знаний языка славянской группы у преподавателей курсов ПЯ. Относительно дидактических ресурсов, предлагается разработка материала на двух языках предназначенного для самостоятельного изучения, а так же используемого как пособие для преподавателя. Так же необходимо развитие других возможностей общения для языкового взаимодействия между иммигрантами и носителями языка.

DO(S) TEMPO(S) – IDEIAS DISPERSAS

Temos o vício do Passado. Temos a ideia de que tivemos um tempo que já não é este. *No meu tempo é que era! No meu tempo, isso sim! No meu tempo, quem me dera!*

Temos o vício de um certo Futuro. Do futuro-caos, do futuro-triste, do futuro-desalentado. *Do nem vale a pena porque já sei o que vai acontecer. Do para quê? Do por que razão?* Antes fosse o vício de um futuro-sonho, futuro-motor, futuro-asa, futuro-visão...

Raros são os que têm um vício bom de Presente. Um vício de prestar atenção ao caminho, ao que é, ao que se tornou, no natural evoluir dos anos. Um saudável vício de o tornar perfeito com o que de mais imperfeito temos neste tempo. Este tempo que é o único a que podemos chamar nosso, o único onde podemos mexer, que podemos pintar, moldar, esculpir, empurrar, aproveitar, desperdiçar, aproveitando as aprendizagens do passado, mas sem ficar preso nele.

O sucesso educativo nasce da presença, da coincidência no tempo, da sincronia. Nasce de perceber este tempo e de encontrar as pontes entre o bom do já feito, o melhor do que é possível fazer, o excelente que se poderá avizinhar com as ferramentas que temos e as que vamos prevendo que sejam inventadas. O sucesso educativo nasce do aceitar viver no tempo em que os nossos alunos também vivem.

Tal como ouvi uma vez numa canção de John Lennon, "a vida é o que te acontece enquanto estás ocupado a fazer outros planos".

É importante planear, mas muito mais importante é estar atento a cada minuto em que temos a oportunidade de navegar.

Talvez por isso goste tanto da história zen em que o discípulo pergunta ao Mestre:

"Mestre, como se põe a iluminação em ação? Como se pratica na vida diária?"

"Comendo e dormindo", responde ele.

"Mas, Mestre, toda a gente come e dorme!"

"Sim, mas nem todos comem quando comem e nem todos dormem quando dormem."

Este é sempre o melhor tempo de todos os tempos.

Ontem? Porta fechada.

Amanhã é já outro dia.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Introdução.....	15
2. Pressupostos teóricos e público-alvo	18
3. Objeto de estudo e objetivos de investigação	20
4. Experiências exploratórias	23
4.1. Cursos de Russo.....	24
4.2. Projeto <i>Aproximações à Língua Portuguesa</i>	25
4.3. Experiência de ensino em contexto não formal.....	27
5. Estudo empírico	28
6. Organização do trabalho	29

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Enquadramento social

1.1. Introdução.....	35
1.2. Caracterização dos movimentos migratórios em Portugal	36
1.2.1. Emigração portuguesa	36
1.2.2. Imigração em Portugal.....	37
1.2.2.1. Décadas de 70 e 80	38
1.2.2.2. Década de 90	39
1.2.2.3. Primeiros anos do século XXI.....	40
1.2.2.4. Panorama atual – imigração em 2011.....	42
1.2.2.5. Síntese: evolução da imigração em Portugal entre 1980 e 2011....	43
1.3. Contextualização da imigração de Leste em Portugal	45
1.3.1. Início da imigração de Leste para Portugal	45
1.3.2. Panorama atual da imigração de Leste em Portugal.....	49
1.3.2.1. Línguas eslavas e distribuição geográfica	49
1.3.2.2. Imigrantes eslavófonos em Portugal em 2011	52
1.3.3. Caracterização dos imigrantes de Leste em Portugal	53
1.3.3.1. Sexo	55
1.3.3.2. Idade	56
1.3.3.3. Distribuição geográfica em Portugal.....	56
1.3.3.4. Profissão em Portugal e habilitações literárias	57
1.3.3.5. Integração social	58
1.3.3.6. Relação com a Língua Portuguesa.....	58
1.3.3.7. Perspetivas futuras.....	59

1.3.3.7.1. Representações sobre o sistema de ensino português	61
1.4. Política de integração de imigrantes em Portugal	62
1.4.1. ACIDI	63
1.4.2. Plano para a Integração dos Imigrantes	65
1.4.3. Distinções internacionais	66
1.4.4. Língua e integração	67
1.4.4.1. Integração escolar de alunos imigrantes	69
1.4.4.2. Contextos de apropriação do Português por imigrantes adultos	73
1.4.4.2.1. Educação formal e educação não formal	74
1.4.4.2.2. Contexto não formal de ensino do Português	76
1.4.4.2.3. Contexto formal de ensino do Português	79
1.5. Síntese	81

CAPÍTULO 2 – Apropriação e ensino de línguas

2.1. Introdução	83
2.2. Apropriação, aquisição e aprendizagem de línguas	84
2.2.1. Hipótese da ordem natural	87
2.2.1.1. Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto	88
2.2.2. Transferência linguística	92
2.2.3. Estratégias de aprendizagem	103
2.3. Repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem	106
2.3.1. Estatutos das línguas para o sujeito	106
2.3.1.1. Língua Materna	109
2.3.1.2. Língua Estrangeira	111
2.3.1.3. Língua Segunda	112
2.3.2. Rentabilização dos repertórios linguísticos	114
2.3.2.1. Línguas de mediação	116
2.3.2.2. Comparação linguística	118
2.3.2.2.1. Análise contrastiva	118
2.3.2.2.2. Consciência metalinguística	121
2.4. Diagnóstico linguístico-comunicativo e de aprendizagem	125
2.5. Síntese	127

CAPÍTULO 3 – Tempo e Aspeto

3.1. Introdução	129
3.2. Conceito de tempo	131
3.3. Tempo linguístico	136
3.3.1. Expressão do tempo linguístico em Português: considerações gerais	137
3.3.2. Valores temporais	144

3.4. Aspeto linguístico	149
3.4.1. Expressão do aspeto linguístico em Português: considerações gerais ..	151
3.4.2. Valores aspetuais	155
3.5. Sistema temporal-aspetual em Português.....	159
3.5.1. Tipologia aspetual das predicções	159
3.5.1.1. Subclasses dos estados	162
3.5.1.1.1. Estados de indivíduo e estados de estágio	163
3.5.1.1.2. Estados faseáveis e estados não faseáveis	165
3.5.1.1.3. Construções com os verbos ‘ser’ e ‘estar’	170
3.5.1.2. Natureza semântica dos complementos	174
3.5.2. Perífrases verbais	177
3.5.2.1. Perífrases temporais.....	181
3.5.2.2. Perífrases aspetuais	183
3.5.3. Adverbiais de tempo	185
3.5.4. Tempos verbais	189
3.5.4.1. Presente do indicativo	190
3.5.4.2. Pretérito imperfeito do indicativo	192
3.5.4.3. Pretérito perfeito simples do indicativo	194
3.5.4.4. Pretérito perfeito composto do indicativo.....	195
3.5.4.5. Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo	196
3.5.4.6. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo	197
3.5.4.7. Futuro (do presente) simples do indicativo	197
3.5.4.8. Futuro (do presente) composto do indicativo	198
3.5.4.9. Condicional simples (ou futuro do pretérito simples do indicativo)	198
3.5.4.10. Condicional composto (ou futuro do pretérito composto do indicativo)	199
3.5.4.11. Imperativo	200
3.5.4.12. Presente do conjuntivo	201
3.5.4.13. Pretérito perfeito do conjuntivo	203
3.5.4.14. Pretérito imperfeito do conjuntivo	204
3.5.4.15. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo	206
3.5.4.16. Futuro simples do conjuntivo	207
3.5.4.17. Futuro composto do conjuntivo.....	208
3.6. Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português.....	209
3.6.1. Aspeto verbal	211
3.6.2. Tempos verbais	214
3.6.3. Modos verbais.....	216
3.6.4. Concordância verbal	216
3.7. Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo.....	218
3.8. Síntese.....	225

PARTE II – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO 4 – Enquadramento metodológico e recolha de dados

4.1. Introdução	229
4.2. Caracterização metodológica.....	230
4.2.1. Objetivos específicos e questões investigativas	231
4.2.2. Sobre a adoção do inquérito por questionário	234
4.2.3. Sobre a adoção do inquérito por teste linguístico	236
4.2.4. Sobre a adoção do inquérito por entrevista.....	237
4.2.5. Opções metodológicas relativas à amostragem.....	239
4.2.6. Resumo da recolha de dados.....	240
4.3. Conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados	241
4.3.1. Conceção do teste linguístico	241
4.3.2. Conceção do questionário	245
4.3.3. Conceção das entrevistas	250
4.4. Informações da recolha de dados	253
4.4.1. Contextos de aplicação do questionário e teste linguístico.....	253
4.4.2. Seleção dos entrevistados e realização das entrevistas.....	258
4.5. Categorias de análise e tratamento de dados.....	260
4.6. Caracterização dos informantes	264
4.6.1. Informantes do questionário e teste linguístico.....	265
4.6.1.1. Sexo e idade	265
4.6.1.2. País de origem e nacionalidade	266
4.6.1.3. Tempo de estadia em Portugal, frequência de aulas de Português e desempenho geral em Português	269
4.6.1.4. Nível de escolaridade, profissão no país de origem e profissão atual	271
4.6.2. Informantes das entrevistas	275
4.6.2.1. Grupo A – professores de Português.....	276
4.6.2.2. Grupo B – imigrantes eslavófonos com formação no ensino de línguas	278
4.6.2.3. Grupo C – aprendentes de Português eslavófonos.....	280
4.7. Síntese	284

CAPÍTULO 5 – Perfil de apropriação do Português

5.1. Introdução	287
5.2. Atitudes na apropriação do Português	287
5.3. Necessidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem em Português ..	291
5.3.1. Necessidades de uso do Português no quotidiano	292

5.3.2. Fragilidades no desempenho em Português	295
5.4. Contextos, recursos e estratégias de apropriação do Português	299
5.4.1. Contextos de apropriação do Português	300
5.4.2. Recursos de apropriação do Português.....	303
5.4.3. Estratégias de apropriação do Português	306
5.4.3.1. Estratégias usadas em contexto formal/ não formal	308
5.4.3.2. Estratégias usadas em contexto informal	311
5.4.3.3. Estratégias usadas em contexto de autoaprendizagem.....	315
5.5. Sugestões para melhorar a apropriação do Português	319
5.5.1. Criação de cursos de Português de níveis mais avançados	319
5.5.2. Maior investimento em materiais didáticos de PLNM.....	321
5.5.3. Formação de professores em PLNM.....	322
5.5.4. Oportunidades de interação entre nativos e não nativos	323
5.6. Síntese.....	324

CAPÍTULO 6 – Gestão dos repertórios linguísticos

6.1. Introdução.....	327
6.2. Repertórios linguísticos	328
6.2.1. Línguas Maternas	328
6.2.2. Línguas Não Maternas.....	332
6.2.3. Línguas Maternas e Línguas Não Maternas.....	337
6.3. Contributo dos repertórios linguísticos para a apropriação do Português.....	339
6.3.1. Influência dos conhecimentos linguísticos prévios na apropriação do sistema temporal-aspetual em Português.....	344
6.4. Estratégias de apropriação do Português com recurso aos repertórios linguísticos.....	349
6.4.1. Recurso a materiais bilíngues	349
6.4.2. Recurso a línguas de mediação em sala de aula	353
6.4.2.1. Línguas de mediação entre aprendentes: Línguas Maternas e Russo.....	353
6.4.2.2. Línguas de mediação entre aprendentes e professores: Inglês e Russo	354
6.4.3. Tradução	361
6.4.4. Comparação linguística	364
6.4.4.1. Representações e práticas dos professores.....	364
6.4.4.2. Representações e práticas dos aprendentes	369
6.5. Formação de professores de Português em línguas eslavas	373
6.6. Síntese.....	376

CAPÍTULO 7 – Dificuldades no Tempo e Aspeto em Português

7.1. Introdução	381
7.2. Dificuldades gerais na apropriação do Tempo e Aspeto em Português	382
7.3. Valores temporais.....	389
7.3.1. Presente do indicativo	396
7.3.2. Pretérito perfeito simples do indicativo.....	398
7.3.3. Pretérito perfeito composto do indicativo	399
7.3.4. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo	400
7.3.5. Pretérito imperfeito do indicativo	401
7.3.6. Presente do conjuntivo	404
7.3.7. Pretérito perfeito do conjuntivo	404
7.3.8. Pretérito imperfeito do conjuntivo	405
7.3.9. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo	406
7.3.10. Futuro simples do conjuntivo.....	406
7.3.11. Futuro composto do conjuntivo	407
7.3.12. Análise global	408
7.3.12.1. Tempos verbais do modo conjuntivo	408
7.3.12.2. Tempos compostos	413
7.3.12.3. Valores prototípicos e valores secundários.....	415
7.3.12.4. Expressões adverbiais	416
7.4. Valores de modalidade deôntica.....	417
7.5. Valores aspetuais.....	419
7.5.1. Iteratividade	419
7.5.2. ‘Ser’/ ‘estar’	426
7.5.3. Pretérito perfeito simples/ pretérito imperfeito do indicativo	436
7.5.4. Telicidade e adverbiais de duração	446
7.5.5. Ação reversa.....	450
7.6. Síntese	452

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Introdução	459
2. Principais conclusões do estudo	460
2.1. Sobre o perfil de apropriação do Português.....	460
2.2. Sobre a gestão dos repertórios linguísticos	464
2.3. Sobre as dificuldades na apropriação do Tempo e Aspeto em Português	465
3. Pistas de intervenção	468
4. Limitações do estudo	470
5. Desenvolvimentos futuros.....	472
6. Reflexão final: um olhar retrospectivo	474

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477
---	------------

ANEXOS

ANEXO 1. Teste linguístico e questionário.....	513
ANEXO 2. Teste linguístico: frases e soluções	521
ANEXO 3. Teste linguístico: categorias representadas	527
ANEXO 4. Guião de entrevista – grupo A.....	CD-ROM
ANEXO 5. Guião de entrevista – grupo B.....	CD-ROM
ANEXO 6. Guião de entrevista – grupo C	CD-ROM
ANEXO 7. Normas de transcrição das entrevistas	CD-ROM
ANEXO 8. Classificação Portuguesa das Profissões 2010.....	CD-ROM
ANEXO 9. Tabelas complementares – <i>Capítulo 4</i>	CD-ROM
ANEXO 10. Tabelas complementares – <i>Capítulo 5</i>	CD-ROM
ANEXO 11. Tabelas complementares – <i>Capítulo 6</i>	CD-ROM
ANEXO 12. Transcrições das entrevistas:	CD-ROM
Entrevista A1	CD-ROM
Entrevista A2	CD-ROM
Entrevista A3	CD-ROM
Entrevista A4	CD-ROM
Entrevista A5	CD-ROM
Entrevista A6	CD-ROM
Entrevista B1.....	CD-ROM
Entrevista B2.....	CD-ROM
Entrevista B3.....	CD-ROM
Entrevista C1	CD-ROM
Entrevista C2	CD-ROM
Entrevista C3	CD-ROM
Entrevista C4	CD-ROM
Entrevista C5	CD-ROM
Entrevista C6	CD-ROM
Entrevista C7	CD-ROM
Entrevista C8	CD-ROM

Índice de figuras

Figura 1. Evolução da imigração em Portugal entre 1980 e 2011	44
Figura 2. Composição do grupo das línguas eslavas	50
Figura 3. Representação do <i>continuum</i> LM, L2 e LE.....	107
Figura 4. Sistemas de divisão temporal.....	147
Figura 5. Sexo dos inquiridos.....	265

Figura 6. Idade dos inquiridos.....	266
Figura 7. Nacionalidade dos inquiridos.....	267
Figura 8. Países de origem dos inquiridos.....	267
Figura 9. Tempo de estadia em Portugal dos inquiridos.....	269
Figura 10. Tempo de frequência de aulas de Português dos inquiridos	270
Figura 11. Desempenho geral em Português (autoavaliação).....	271
Figura 12. Nível de escolaridade dos inquiridos	272
Figura 13. Categorias profissionais dos inquiridos nos países de origem e em Portugal	274
Figura 14. Necessidades atuais de uso do Português	292
Figura 15. Desempenho em Português (autoavaliação)	295
Figura 16. Influência do sistema temporal-aspetual por competência	298
Figura 17. Representações sobre a eficácia dos contextos de apropriação do Português	300
Figura 18. Recursos de apropriação do Português	304
Figura 19. Estratégias e contextos de apropriação do Português	306
Figura 20. Número de Línguas Não Maternas dos inquiridos	334
Figura 21. Famílias e grupos das línguas mencionadas pelos inquiridos.....	337
Figura 22. ‘Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas diferenças causam dificuldades na aprendizagem do sistema temporal em Português?’	345
Figura 23. ‘Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas semelhanças ajudam na aprendizagem do sistema temporal em Português?’	346
Figura 24. Recurso a materiais bilingues.....	349
Figura 25. Recurso a exercícios de tradução.....	362
Figura 26. Recurso a exercícios de comparação linguística.....	370
Figura 27. Dificuldades gerais dos inquiridos no sistema temporal-aspetual em Português.....	383

Índice de quadros

Quadro 1. Distribuição geográfica das línguas eslavas	51
Quadro 2. Sistema primário de divisão temporal.....	146
Quadro 3. Sistema secundário de divisão temporal (passado).....	147
Quadro 4. Sistema secundário de divisão temporal (futuro).....	147
Quadro 5. Caracterização das classes aspetuais	162
Quadro 6. Oposição temporal entre formas verbais simples e compostas	183
Quadro 7. Verbo <i>pissat'</i> (imperfetivo) na 1. ^a pessoa do singular e equivalência em Português.....	215
Quadro 8. Verbo <i>napissat'</i> (perfetivo) na 1. ^a pessoa do singular e equivalência em Português.....	215
Quadro 9. Verbo <i>tchitat'</i> no presente e equivalência em Português.....	217
Quadro 10. Verbo <i>tchitat'</i> no passado e equivalência em Português	218

Quadro 11. Seleção de tempos verbais em Português e respetivos valores.....	222
Quadro 12. Objetivos específicos e questões investigativas.....	233
Quadro 13. Estrutura do teste linguístico	244
Quadro 14. Locais contactados para realização da recolha de dados.....	255
Quadro 15. Informações da recolha de dados por teste e questionário.....	257
Quadro 16. Informações da recolha de dados por entrevista	260
Quadro 17. Arquitetura da análise de dados	261
Quadro 18. Grandes Grupos da Classificação Portuguesa das Profissões 2010.....	273
Quadro 19. Caracterização dos entrevistados do grupo A.....	277
Quadro 20. Caracterização dos entrevistados do grupo B	279
Quadro 21. Caracterização dos entrevistados do grupo C.....	281

Índice de tabelas

Tabela 1. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 1989	38
Tabela 2. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 1999	40
Tabela 3. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 2011	43
Tabela 4. Estrangeiros dos países de Leste seleccionados residentes em Portugal em 2011	53
Tabela 5. Perspetivas a longo prazo dos imigrantes de Leste (em percentagem)	59
Tabela 6. Relação entre os países de origem e as nacionalidades dos inquiridos	268
Tabela 7. Recurso considerado mais eficaz	306
Tabela 8. Línguas Maternas dos inquiridos.....	329
Tabela 9. Número de falantes nativos de cada língua mencionada	331
Tabela 10. Línguas Não Maternas dos inquiridos	333
Tabela 11. Número de falantes não nativos de cada língua mencionada	334
Tabela 12. Número de falantes de cada língua mencionada	338
Tabela 13. ‘Os conhecimentos de outras línguas facilitam a aprendizagem da LP?’	340
Tabela 14. ‘Facilitam os conhecimentos de que línguas?’	340
Tabela 15. ‘Em relação ao sistema temporal, acha que existem diferenças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?’	344
Tabela 16. ‘Em relação ao sistema temporal, acha que existem semelhanças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?’	345
Tabela 17. ‘Dicionários de LP e de que LNM?’	350
Tabela 18. ‘Materiais escritos em que LNM?’	350
Tabela 19. ‘Tradução de LP para que LNM?’	362
Tabela 20. ‘Tradução de que LNM para LP?’	362
Tabela 21. ‘Comparação entre a LP e que LNM?’	370
Tabela 22. Resultados no teste linguístico por grupo de questões	384

Tabela 23. 'A que tempo se refere cada frase?'	391
Tabela 24. 'A que tempo se refere cada frase?' – total de respostas certas.....	393
Tabela 25. 'As frases expressam ordem, pedido, informação ou conselho?'	418
Tabela 26. 'As frases expressam ordem, pedido, informação ou conselho?' – total de respostas certas	418
Tabela 27. 'Cada frase refere uma situação que acontece(u) uma vez ou mais do que uma vez?'	420
Tabela 28. 'Cada frase refere uma situação que acontece(u) uma vez ou mais do que uma vez?' – total de respostas certas	420
Tabela 29. 'As frases estão corretas?' ('ser' / 'estar')	428
Tabela 30. 'As frases estão corretas?' ('ser' / 'estar') – total de respostas certas	429
Tabela 31. Frases que só admitem ou 'ser' ou 'estar' – total de respostas certas.....	430
Tabela 32. Frases que só admitem ou 'ser' ou 'estar' – cruzamento de dados	431
Tabela 33. Frases que admitem 'ser' e 'estar' – total de respostas certas.....	433
Tabela 34. Frases que admitem 'ser' e 'estar' – cruzamento de dados.....	434
Tabela 35. 'Qual a forma verbal correta?' (PPS/ IMP)	440
Tabela 36. 'Qual a forma verbal correta?' (PPS/ IMP) – total de respostas certas	440
Tabela 37. 'Durante 15 minutos ou em 15 minutos?'	449
Tabela 38. 'Durante 15 minutos ou em 15 minutos?' – total de respostas certas.....	449
<i>Tabelas complementares (Anexos 9, 10 e 11):</i>	CD-ROM
Tabela 39. Idade dos inquiridos	
Tabela 40. Sexo dos inquiridos	
Tabela 41. Tempo de estadia em Portugal dos inquiridos	
Tabela 42. Tempo de frequência de aulas de Português dos inquiridos	
Tabela 43. Desempenho geral em Português (autoavaliação)	
Tabela 44. Categorias profissionais dos inquiridos nos países de origem e em Portugal	
Tabela 45. Necessidades linguístico-comunicativas atuais em Português dos inquiridos	
Tabela 46. Desempenho em Português (autoavaliação)	
Tabela 47. Influência do sistema temporal-aspetual por competência	
Tabela 48. Representações sobre a eficácia dos contextos de apropriação do Português	
Tabela 49. Recursos de apropriação do Português	
Tabela 50. Recurso considerado mais eficaz	
Tabela 51. 'Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas diferenças causam dificuldades na aprendizagem do sistema temporal em Português?'	
Tabela 52. 'Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas semelhanças ajudam na aprendizagem do sistema temporal em LP?'	
Tabela 53. Recurso a materiais bilingues	
Tabela 54. Recurso a exercícios de tradução	
Tabela 55. Recurso a exercícios de comparação linguística	

Abreviaturas utilizadas

ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.
CEE	Comunidade Económica Europeia
CET	Curso de Especialização Tecnológica
COCAI	Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IMP	Pretérito imperfeito do indicativo
L1 (ou LM)	Língua Materna
L2 (ou LS)	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM (ou L1)	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
LS (ou L2)	Língua Segunda
MAI	Ministério da Administração Interna
NA	Não se aplica/ resposta inválida
NR	Não respondeu
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PII	Plano para a Integração dos Imigrantes
PL2	Português Língua Segunda
PLNM	Português Língua Não Materna
PPC	Pretérito perfeito composto do indicativo
PPS	Pretérito perfeito simples do indicativo
PPT	Português Para Todos
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> [ME/ GAERI, 2001]
QuaREPE	<i>Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro</i> [ME/ DGIDC & GAERI, 2005]
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
ex-URSS	ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

INTRODUÇÃO

1. Introdução

Mas todavia entendo que é gente [...] fora de toda a razão de quantas atégora se têm descoberto, nem nas nossas conquistas nem em outras nenhuma. [...] tornaram a dizer todos juntos, com voz alta e desentoadada, outras muitas palavras a seu modo, que me não lembram, mas que também se não entenderam. E depois de estarmos falando por acenos com eles mais de três horas, pasmados nós de os vermos a eles, e eles de nos verem a nós, se tornaram a meter no mato donde tinham vindo, [...].

(Fernão Mendes Pinto, *Peregrinação*, Vol. I, p. 210 ¹)

Elegemos este breve excerto da extensa obra *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto como mote para introduzir a temática que subjaz ao presente trabalho. Publicada pela primeira vez em 1614, postumamente, a *Peregrinação* relata as aventuras e desventuras vivenciadas pelo seu autor em terras orientais durante vinte e um anos (entre 1537 e 1558). Ao longo desse tempo, foram vários os encontros com o Outro, nem sempre com o melhor desfecho (cf. Tavares, 2008). Neste encontro em particular, retratado no excerto acima, o autor-narrador constata a diferença do povo com que se depara relativamente a todos os outros povos com que alguma vez contactou; menciona a barreira linguística que impede a comunicação verbal; alude à longa e provavelmente pouco frutífera tentativa de comunicação através de gestos; regista o espanto sentido por uns e outros, “nós” e “eles”, recém-chegados e nativos, cada um destes grupos representando o Outro reciprocamente; e remata a descrição deste encontro com o momento da separação, cada grupo seguindo, como até aí, caminhos diferentes.

A *Peregrinação* remonta à época dos Descobrimentos portugueses, considerada por alguns como o início da globalização. Foi, pelo menos, o início dos encontros interculturais à escala global, o início do contacto entre povos que não se conheciam,

¹ Fernão Mendes Pinto, *Peregrinação*. Vol. I e II (1.^a publicação: 1614). 3.^a ed. (Vol. 348 e 349) Publicações Europa-América, Lisboa.

separados por mares e oceanos. Esses encontros com o Outro, como se sabe, não eram motivados pela curiosidade ou desejo de conhecer outras realidades, antes pela procura de novas fontes de riqueza e novos locais para comerciar, associados ao fervor religioso e a uma perspectiva etnocêntrica. A título individual, sobressaía a procura por melhores condições de vida, melhores do que as que a pátria oferecia.

Volvidos quase quatro séculos sobre a data da primeira publicação da *Peregrinação*, a temática da interculturalidade continua atual, ainda que com outros contornos, em Portugal. O país de navegadores, que mostrou “novos mundos ao mundo”² e conta já com uma longa história de emigração, tem vindo a assumir, nas últimas décadas, o papel de anfitrião, o qual se vai complexificando à medida que aumenta o número de imigrantes³ em cujos passaportes linguísticos não consta a Língua Portuguesa (LP), em nenhuma das suas variedades⁴. Saem dos seus países (Ucrânia, Moldávia, Rússia, China, Índia, ...) à procura de melhores condições de vida, tal como os portugueses do antes e do agora. Falam línguas que não têm tradição escolar em Portugal – diria Fernão Mendes Pinto que *‘dizem palavras a seu modo, que se não entendem’* –, o que não raras vezes origina situações de *‘comunicação por gestos e acenos durante mais de três horas’* com poucos resultados práticos. Causam espanto aos nativos, pouco acostumados a conviver com pessoas dessas origens – *‘fora de toda a razão de quantas atégora têm procurado Portugal como destino de acolhimento’*. A história parece encaminhar-se para o momento da separação, em que cada grupo seguiria o seu trilha.

Desde os dias retratados por Fernão Mendes Pinto, a Humanidade tem

² Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*. (II.45.8). (1.ª publicação: 1572). Disponível no sítio da Biblioteca Digital Camões, em http://cvc.instituto-camoes.pt/component/docman/doc_details.html?aut=182.

³ Ao longo deste trabalho usaremos indistintamente os termos ‘imigrante’, ‘estrangeiro’ e ‘não nativo’, referindo-nos a pessoas que não têm naturalidade portuguesa e que se encontram a residir em Portugal, em situação legal ou não. Ficam excluídos, portanto, os estrangeiros que se encontram de passagem pelo país, com vistos de curta duração (turismo, negócios, estudo ou outros).

⁴ Recorremos ao termo utilizado no *Dicionário Terminológico* (n.d.) – ‘variedades do Português’ –, referindo-nos às variedades que a LP assume nos países onde tem o estatuto de língua oficial. Atualmente são reconhecidas a variedade europeia (Portugal), a variedade brasileira e as variedades africanas (em formação), começando a surgir a necessidade de considerar também as variedades asiáticas.

percorrido um longo caminho, entre mudanças geopolíticas, guerras, revoluções industriais, progresso científico, avanços tecnológicos, desenvolvimento dos transportes e meios de comunicação, massificação do ensino, movimentos migratórios em larga escala, entre outros. Todas estas mudanças contribuíram, em certa medida, para o desenvolvimento de uma nova mentalidade, um novo sentir, pensar e pulsar social, sendo paradigmática a adoção e proclamação, a 10 de dezembro de 1948, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, onde todos somos apelidados de “membros da família humana”. Assim, o Homem do século XXI distancia-se, em muitos aspetos, do Homem de Quinhentos, e é hoje reconhecida a riqueza que a diversidade linguística e cultural constitui para todos os membros desta família.

Entre o reconhecimento do valor da diversidade e a prática da convivência harmoniosa em sociedade flutua a pergunta ‘como?’. Como contribuir para a convivência pacífica e mutuamente enriquecedora entre os povos? Como contribuir para a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento, de modo a que a partilha do mesmo espaço entre nativos e não nativos não se traduza pelo verbo *coabitar*, mas sim pelo verbo *conviver*?

É nesta encruzilhada que se situa o presente estudo, pretendendo contribuir para a integração na sociedade portuguesa de não nativos residentes em Portugal através do domínio da língua de acolhimento⁵, a LP. A comunicação verbal desempenha um papel muito importante na comunicação e entendimento interculturais, pelo que o domínio da língua de acolhimento, falada pela maioria, constitui uma importante ferramenta para o desempenho de tarefas, das mais básicas às mais complexas. Centrar-nos-emos, então, no ensino-aprendizagem/ apropriação⁶ da LP, na expectativa de que possamos, de alguma forma, contribuir para tornar este processo mais adequado à comunidade que seleccionámos como público-alvo deste estudo.

⁵ A expressão ‘língua de acolhimento’, cunhada por Ançã (2003d), retoma a expressão ‘*langue d’accueil*’ de Lüdi & Py (1986).

⁶ Sobre o conceito de ‘apropriação’, vide o tópico 2.2. *Apropriação, aquisição e aprendizagem de línguas*.

Não se conclua, de modo algum, que pretendemos sugerir que a integração de imigrantes se resume a *eles* aprenderem a *nossa* língua, nem tão pouco a *eles* adaptarem-se a *nós*. O processo de integração social convoca-nos a todos, enquanto agentes sociais – a *nós* que chegamos e a *nós* que recebemos. Outros estudos debruçar-se-ão sobre outros ângulos desta questão e indicarão outras propostas de atuação, complementares a esta. Em última instância, importa lembrar e manter presente o lema adotado nas celebrações do Dia da Europa (9 de Maio) em 2008, Ano Europeu do Diálogo Intercultural: “It’s not *them* and *us*, it’s *you* and *me*”.⁷

2. Pressupostos teóricos e público-alvo

Acabámos de afirmar que este estudo se centra no processo de apropriação da LP por imigrantes, e demos especial relevo às comunidades de imigrantes que não dominavam previamente a LP, em nenhuma das suas variedades. O presente estudo localiza-se, portanto, no âmbito da Didática de Línguas, e mais concretamente da Didática do Português como Língua Não Materna (LNM). Sendo o Português uma LNM, significa que outras línguas terão, para esses imigrantes, o estatuto de Língua Materna (LM ou L1), e, muito provavelmente, antes da vinda para Portugal terão contactado com outras línguas, quer como Línguas Estrangeiras (LEs), quer, até, como línguas de acolhimento, no caso de terem estado imigrados noutros países. Esse capital linguístico prévio constitui uma marca distintiva destes aprendentes – relativamente, por exemplo, a alunos cuja LM é o Português. Se considerarmos, como se defende atualmente, que a apropriação de uma nova língua interage com os conhecimentos linguísticos prévios, ou seja, que ocorre transferência linguística (cf. o tópico 2.2.2.), então podemos supor que pessoas com repertórios linguísticos próximos poderão experienciar algumas dificuldades semelhantes na apropriação de uma mesma nova língua. Da mesma forma, pessoas provenientes de sistemas de ensino próximos partilharão algumas características no que se refere aos seus perfis de apropriação de línguas.

⁷ “Não são *eles* e *nós*, és *tu* e *eu*” [tradução nossa]. Cf. Europa Press Releases (2008, 8 de maio).

Partindo destes pressupostos teóricos, decidimos delimitar o nosso estudo a um público-alvo que partilhasse um *background* linguístico e de aprendizagem próximo. Considerando as comunidades de imigrantes residentes em Portugal que não têm a LP como LM e atendendo à relevância em termos numéricos, constatamos que se destacam as comunidades provenientes da Europa de Leste – principalmente da Ucrânia –, pelo que optámos por cingir o nosso estudo a falantes de línguas eslavas. Esta opção foi reforçada pelo facto de as línguas eslavas serem próximas entre si, em termos linguísticos (formando um grupo de línguas), e de a distância linguística entre estas e a LP ser, portanto, equivalente. Por outro lado, sabemos que as repúblicas que pertenciam à ex-URSS – durante o período em que esta existiu, ou seja, até há relativamente pouco tempo – partilhavam uma língua comum, o Russo, cuja influência ainda não desapareceu. Assim, sabemos que é frequente o domínio do Russo por parte de falantes de línguas eslavas – ou porque aprenderam enquanto jovens, ou porque o Russo ainda tem o estatuto de língua nacional/ oficial nos seus países, ou porque, não tendo esse estatuto, ainda é a língua veicular ou é ensinada como LE. É igualmente relevante o facto de as ex-repúblicas soviéticas terem praticado um sistema de ensino semelhante, o que tem repercussões ainda hoje em dia:

O sistema de ensino soviético era altamente centralizado; práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e até mesmo manuais escolares eram idênticos em toda a União Soviética.

Embora os países pós-soviéticos tenham vivido (e estejam a viver ainda) reformas profundas a nível do ensino, vários traços do ensino soviético mantêm-se até hoje (Mateus, Fischer & Pereira, 2005, “Línguas em Análise: Ucrainiano”, p. 6).

Por fim, restringimos o nosso estudo à população adulta, pelos seguintes motivos: i) por ser maioritária – de facto, num primeiro momento, chegaram a Portugal pessoas em idade ativa (principalmente do sexo masculino) à procura de trabalho e só depois assistimos ao reagrupamento familiar, o que se traduz numa população marcadamente jovem-adulta e adulta; ii) pelo facto de as oportunidades de

aprendizagem formal da LP serem mais reduzidas e com características particulares – ao contrário das crianças e jovens, os adultos não integram o ensino regular; e iii) por haver poucos estudos, até ao momento, sobre a apropriação da LP por aprendentes adultos provenientes da Europa de Leste⁸.

O público-alvo deste estudo consiste, então, em imigrantes adultos eslavófonos a residir em Portugal.

3. Objeto de estudo e objetivos de investigação

Como já esclarecemos anteriormente, este estudo tem como motivação e finalidade última contribuir para uma melhor integração na sociedade portuguesa de imigrantes adultos falantes de línguas eslavas, através do domínio da LP, a qual, enquanto língua falada pela maioria, constitui um meio para se atingir o sucesso pessoal e profissional. Pretende-se, assim, estudar o processo de apropriação da LP por este público-alvo, com vista a contribuir para um ensino-aprendizagem da LP mais adequado às características específicas destes aprendentes. De uma forma geral, subjaz a este trabalho um desejo de:

conhecer melhor a realidade e criar conhecimento, o qual possa melhorar a vida em sociedade, incluindo o trabalho dos profissionais, através da compreensão, da explicação, da previsão ou da aplicação criativa (Alarcão, 2001, p. 136).

No caso deste estudo, o “trabalho dos profissionais” que se pretende melhorar refere-se ao trabalho dos professores de PLNM, autores de manuais didáticos e outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da LP a este público, incluindo – já não a um nível profissional – os próprios aprendentes, enquanto atores primários neste processo.

Dada a infinidade de processos, conteúdos, competências, conhecimentos e

⁸ Existem mais estudos sobre a apropriação da LP por crianças e jovens do que por adultos provenientes de países de Leste, embora aqueles também ainda sejam em número reduzido (a título de exemplo, cf. Costa, 2005; Martins, 2005; Mateus, Fischer & Pereira, 2005; Rita & Rita, 2004; Sérgio, 2010).

agentes envolvidos no processo de apropriação da LP por este público específico, e, por outro lado, o facto de este projeto ser realizado a título individual e com uma previsão temporal de quatro anos, teríamos de restringir o âmbito do nosso estudo. Deste modo, decidimos circunscrever o nosso objeto de estudo ao processo de apropriação, por parte do público-alvo, do sistema temporal-aspetual em LP, ou seja, dos valores de localização temporal e valores aspetuais expressos através de tempos e modos verbais, perífrases verbais, expressões adverbiais e outros meios linguísticos. Esta decisão assentou em três motivos: i) o nosso interesse pessoal sobre esta área; ii) o facto de a expressão linguística de valores temporais e aspetuais constituir, normalmente, uma dificuldade para falantes não nativos aquando da aprendizagem de uma LNM; iii) o facto de as línguas eslavas possuírem um sistema temporal-aspetual distinto da LP, o que terá repercussões na apropriação do Tempo e Aspeto em LP por falantes destas línguas.

Consideramos importante fazer duas ressalvas, antes de apresentarmos os objetivos deste estudo. Em primeiro lugar, não é nosso propósito aferir o grau de transferência (positiva ou negativa) de outras línguas (LMs, LEs ou L2s) para a apropriação da LP. Existem múltiplos fatores que podem intervir na apropriação de uma nova língua, tornando-se difícil destringir qual ou quais os fatores que estarão na origem de determinada dificuldade linguística para um dado aprendente. Essa tarefa poderá ser útil ao professor para auxiliar a ultrapassar dificuldades específicas, face a cada caso individual. No entanto, num estudo que pretende identificar tendências comuns a um grupo vasto de aprendentes, seria muito difícil, e até pouco útil, determinar o grau de influência de cada diferença ou de cada semelhança existentes entre as línguas que constituem os seus repertórios linguísticos. Assim, a transferência linguística é interpretada como um fenómeno real e representa um pressuposto que sustenta a análise que faremos, mas não constitui objeto de estudo.

Em segundo lugar, o destaque que é dado, neste estudo, a categorias de funcionamento da língua não deve ser interpretado como sinal de que valorizamos esta competência sobre as outras – compreensão e expressão escritas e orais –, ou de

que consideramos que o funcionamento da língua deve ser lecionado separadamente. Esta opção decorreu apenas da necessidade de isolarmos o nosso objeto de estudo para que o pudéssemos analisar por si, não devendo daí ser inferida qualquer implicação ou sugestão didática.

O nosso objetivo geral consiste, então, em reunir informação sobre o processo de apropriação da LP por imigrantes adultos eslavófonos e, mais especificamente, sobre a apropriação do sistema temporal-aspetual em LP, informação essa que possa ser útil aos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da LP a este público (aprendentes, professores, autores de manuais, responsáveis pela organização de cursos, entre outros), de modo a poderem adequar a sua ação às características específicas deste público.

Este objetivo geral traduz-se nos seguintes três objetivos específicos:

- caracterizar o perfil de apropriação da LP destes aprendentes, nomeadamente no que se refere a necessidades linguístico-comunicativas em LP e a representações, atitudes e práticas (contextos, recursos e estratégias) de apropriação da LP;
- identificar as representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de ensino e de aprendizagem da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes;
- analisar as principais dificuldades linguísticas manifestadas por estes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP.

O primeiro objetivo específico prende-se com o perfil de aprendizagem deste público. Embora este objetivo não incida apenas, nem primordialmente, sobre a apropriação do sistema temporal-aspetual em LP, consideramos, na senda dos princípios que são atualmente defendidos em Didática (de Línguas e outras), que a atuação didática deve ter em consideração as características específicas dos aprendentes (cf. *QECR*). Ora, neste caso, trata-se de um público novo, dado o carácter

recente da imigração vinda do Leste europeu, e, como tal, o pouco conhecimento que os professores possam ter sobre as suas características específicas fundar-se-á em experiências de ensino recentes, havendo, até ao momento, poucos trabalhos de investigação que suportem esse conhecimento. É nossa crença, então, que de nada serviria um trabalho que incidisse apenas sobre a apropriação do sistema temporal-aspetual em LP, ignorando o facto de se desconhecer praticamente tudo relativamente a este público. Deste modo, o nosso primeiro objetivo específico é, precisamente, traçar o perfil de apropriação da LP de aprendentes adultos falantes de línguas eslavas.

O segundo objetivo específico enquadra-se no primeiro. De facto, uma das categorias que pretendemos analisar relativamente ao primeiro objetivo são as estratégias de aprendizagem da LP a que estes aprendentes recorrem (práticas), bem como quais consideram mais eficazes (representações); inserem-se nessa categoria as estratégias de aprendizagem da LP com recurso aos conhecimentos linguísticos prévios. No entanto, como uma das características diferenciadoras destes aprendentes, relativamente ao aluno-tipo português, reside no facto de possuírem um *background* linguístico totalmente diferente – em que a LP não é LM e em que outras línguas, distantes da LP, assumem esse estatuto – optámos por dar destaque à gestão dos repertórios linguísticos na apropriação da LP, daí que esta categoria configure um objetivo específico isolado do primeiro.

O terceiro objetivo identificado é o que incide diretamente sobre a apropriação por parte deste público específico das categorias linguísticas que definimos como foco desta tese: o Tempo e o Aspeto. Mais concretamente, pretendemos analisar as dificuldades manifestadas por estes aprendentes na apropriação, compreensão e uso dos recursos linguísticos que veiculam valores temporais e aspetuais em LP.

4. Experiências exploratórias

Assim que nos comprometemos a realizar este projeto de investigação, e ainda antes da data de início da bolsa de Doutoramento que nos foi concedida pela FCT,

começámos a participar em ações que aqui designamos de experiências exploratórias. Foi através dessas experiências que começámos a explorar o terreno da nossa investigação, a contactar com pessoas, ideias e conhecimentos que nos permitiram abraçar este projeto com uma outra perspetiva – já não a de uma estranha, mas a de alguém que teve oportunidade de ir caminhando e observando a realidade que se propunha analisar, embora ainda sem teorias, modelos ou técnicas que a guiassem nessa caminhada. Esses foram surgindo depois, à medida que nos embrenhávamos no nosso campo de análise e íamos sentindo necessidade de sustentar o nosso projeto e direcionar o nosso olhar.

Essas experiências exploratórias constituíram, para nós, a porta de entrada no nosso projeto, permitindo-nos um primeiro contacto com o ensino da LP como LNM a adultos e, mais concretamente, a falantes de línguas eslavas, bem como com a investigação sobre esta área. Referimo-nos à frequência de dois cursos livres de Russo; à colaboração num projeto de investigação sobre a apropriação da LP e percursos de integração de comunidades não nativas; e à experiência de ensino da LP em contexto associativo. Iremos, então, apresentar essas experiências e aferir da sua importância para a consecução deste estudo.

4.1. Cursos de Russo

A primeira experiência, em termos cronológicos, em que nos envolvemos foi a frequência de aulas de Russo, sob a forma de dois cursos livres (Iniciação I e II) ministrados no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Cada curso teve a duração de um semestre letivo, o que significa que, no total, equivaleram a um ano letivo, com uma carga semanal de quatro horas distribuídas por dois dias (cada aula tinha a duração de duas horas). Os dois cursos decorreram durante o ano letivo de 2005/ 2006, pelo que quando o período da nossa bolsa de Doutoramento teve início, em janeiro de 2006, tínhamos acabado de concluir o primeiro curso.

Relativamente aos contributos desta primeira experiência exploratória para a

concretização do nosso projeto, consideramos que o principal contributo foi o facto de nos ter permitido obter alguns conhecimentos sobre o funcionamento da Língua Russa, ainda que limitados e de forma pouco aprofundada, pois tratava-se do nível de iniciação à língua. Esses conhecimentos foram essenciais para compreendermos os fundamentos do sistema temporal-aspetual em Russo, de que daremos conta neste trabalho (cf. a secção 3.6. *Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português*). Por outro lado, foi também crucial a aprendizagem do alfabeto cirílico e de algum vocabulário, que nos permitiram realizar leituras sobre o funcionamento da Língua Russa em gramáticas e artigos sobre o tema, com o objetivo de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre áreas específicas.⁹

4.2. Projeto Aproximações à Língua Portuguesa

O projeto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* foi desenvolvido na Universidade de Aveiro sob a coordenação da Professora Doutora Maria Helena Ançã e decorreu entre 1 de março de 2005 e 30 de setembro de 2007.¹⁰ Este projeto estabeleceu como populações-alvo adultos e jovens-adultos de origem cabo-verdiana, ucraniana e chinesa a residir em Portugal e tinha como principais linhas de ação:

- a) a análise da relação que os próprios sujeitos estabelecem entre o Português e os seus percursos de integração/ expectativas sociais;
- b) a caracterização dos novos públicos de aprendentes de Português Língua Não Materna (PLNM).

A recolha de dados foi realizada principalmente através de inquérito por questionário e, complementarmente, através de inquérito por entrevista. No total,

⁹ As leituras que realizámos neste âmbito basearam-se em obras/ trabalhos redigidos em Português ou em Inglês. No entanto, forneciam exemplos em Russo, os quais, na maior parte dos textos, eram apresentados no alfabeto cirílico.

¹⁰ Projeto financiado pela FCT e pelo POCI 2010 e participado pelo fundo comunitário europeu FEDER (POCI/CED/56110/2004).

foram recolhidos 175 questionários – 75 preenchidos por sujeitos cabo-verdianos, 75 por ucranianos e 25 por chineses. Os domínios de análise contemplados no questionário eram:

- i) o perfil sociolinguístico dos sujeitos;
- ii) representações sobre a LP e o seu processo de aprendizagem;
- iii) expectativas sociais e de integração.

As entrevistas foram realizadas a sujeitos que tinham respondido ao questionário e pretendiam esclarecer e aprofundar as respostas fornecidas no questionário. No total, foram realizadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas – 4 a informantes cabo-verdianos, 4 a ucranianos e 2 a chineses.

Iniciámos a nossa participação neste projeto ainda em 2005, colaborando na recolha de questionários junto de informantes ucranianos, por ser, das comunidades contempladas, aquela com a qual o nosso estudo se encontrava diretamente relacionado. Esta tarefa constituiu uma oportunidade de contactar com pessoas que se enquadravam no público-alvo do nosso estudo, bem como de desenvolver competências relacionadas com a conceção e aplicação de questionários. Foi também no âmbito da realização desta tarefa que surgiu a oportunidade de lecionarmos em contexto associativo, de que daremos conta no próximo tópico.

Depois de constituído o *corpus* de análise, colaborámos ainda na análise dos dados (análise estatística e análise de conteúdo) e na sistematização e divulgação dos resultados, através da participação em eventos científicos e publicação de artigos. Foi particularmente relevante o facto de os diversos produtos resultantes deste projeto incidirem sobre enfoques temáticos diferentes, o que nos permitiu aprofundar os nossos conhecimentos sobre temas relevantes para o nosso projeto. Destacamos os seguintes:

- representações metalinguísticas, análise do erro, análise contrastiva e dificuldades linguísticas gerais (Ferreira & Ançã, 2007a e 2007b);
- aprendizagem ao longo da vida (Ferreira & Ançã, 2007c);

- dificuldades linguísticas relativas à concordância nominal (Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2007);
- língua e integração, indicadores de integração, estratégias de aprendizagem (Amaral, Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007; Amaral, Oliveira, Faneca, Ferreira & Paiva, 2007; Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007a e 2007b);
- dificuldades linguísticas relativas ao sistema temporal-aspetual (Ferreira, 2008 e 2009; Ferreira & Ançã, 2008; Oliveira, Ferreira & Ançã, 2008c);
- gestão dos repertórios linguísticos (Ferreira, Oliveira & Ançã, 2009; Oliveira, Ferreira & Ançã, 2008a e 2008b);
- abordagem de conteúdos culturais (Oliveira & Ferreira, 2008);
- comparação interlinguística como recurso didático (Ançã, Oliveira & Ferreira, 2009; Oliveira & Ferreira, 2009; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010).

Ainda no âmbito deste projeto, tivemos oportunidade de colaborar na edição (em CD-ROM) das atas do seminário final do projeto (Ançã & Ferreira, 2007), realizado a 27 de setembro de 2007, onde foram apresentadas as principais conclusões e se realizou o balanço final das atividades.

4.3. Experiência de ensino em contexto não formal

Como adiantámos no tópico anterior, quando colaborámos na recolha de questionários no âmbito do projeto *Aproximações à Língua Portuguesa* surgiu a oportunidade de lecionarmos em contexto associativo. O Centro Social Paroquial da Vera Cruz (CSPVC), em Aveiro, foi um dos locais onde recolhemos questionários; informaram-nos, nessa altura, de que uma das duas professoras que asseguravam as aulas de LP iria ausentar-se, por motivos pessoais, e questionaram-nos sobre o nosso possível interesse em substituí-la durante uns meses. Como nos encontrávamos a iniciar os nossos trabalhos, considerámos que seria muito enriquecedor podermos conhecer de perto a realidade que nos propúnhamos estudar. Assim, lecionámos LP no CSPVC durante dois anos, entre novembro de 2005 e julho de 2007.

Os aprendentes com os quais contactámos eram maioritariamente provenientes de países de Leste, com destaque para a Ucrânia, havendo também alunos russos, moldavos e polacos. De outras nacionalidades, havia aprendentes alemães, colombianos, marroquinos e egípcios, entre outros. As aulas decorriam em regime de voluntariado e eram as professoras as responsáveis pela gestão didática a todos os níveis: definição dos conteúdos, preparação das atividades, seleção dos recursos didáticos, divisão dos alunos por turmas, etc. A instituição disponibilizava fotocópias e fornecia o local para as aulas, que funcionaram maioritariamente num infantário.¹¹ O horário das aulas era aos domingos de manhã, durante cerca de duas horas.

Esta experiência foi muito gratificante em termos pessoais e muito positiva em termos profissionais. Apesar de não termos recolhido dados empíricos, tivemos oportunidade de realizar observação participante, ainda que não estruturada metodologicamente. Contactámos com a população-alvo do nosso estudo, apercebemo-nos das condições físicas, organizacionais e interpessoais em que decorrem aulas de LP em contexto não formal, apercebemo-nos de dificuldades linguísticas e características de aprendizagem (estratégias, dúvidas, recursos, contextos, etc.) dos aprendentes com os quais lidámos, entre outros. Todas estas informações e impressões que fomos recolhendo nos foram fornecendo pistas para aperfeiçoarmos o desenho metodológico, bem como facilitaram o nosso contacto posterior com professores e aprendentes no âmbito do nosso estudo, porque aquela realidade já não nos era estranha.

5. Estudo empírico

Relativamente ao nosso estudo empírico, recolhemos dados junto de aprendentes adultos eslavófonos e de professores com experiência de ensino da LP a este público.

¹¹ Enquanto lecionámos nesta instituição, assistimos a três mudanças de local: inicialmente, as aulas decorriam num espaço semelhante a uma loja, mas mobilado adequadamente para receber aulas; depois, passaram para o infantário; posteriormente, passaram para o edifício onde a instituição estava sediada; e, por fim, voltaram a decorrer no infantário.

A recolha de dados foi realizada através de inquérito por teste linguístico, por questionário e por entrevista. Justificaremos as nossas opções metodológicas no Capítulo 4, bem como explicitaremos todo o processo de elaboração dos instrumentos de recolha de dados, seleção de contextos de recolha e de informantes e caracterização dos mesmos. Abreviadamente, podemos avançar que recolhemos os seguintes dados:

- 87 testes linguísticos sobre o sistema temporal-aspetual em LP, recolhidos junto de aprendentes adultos falantes de línguas eslavas;
- 87 questionários recolhidos junto dos aprendentes adultos falantes de línguas eslavas que responderam ao teste linguístico;
- 17 entrevistas individuais:
 - 6 entrevistas a professores com experiência de ensino da LP a este público (grupo A);
 - 3 entrevistas a imigrantes em Portugal falantes de línguas eslavas com formação no ensino de línguas (grupo B);
 - 8 entrevistas a imigrantes adultos eslavófonos que responderam aos questionários e testes linguísticos (grupo C).

6. Organização do trabalho

Ent: Pronto. Obrigada.
A3: De nada. Agora é um trabalho aí de seleção.
(entrevista A3: 109-110, professor)

No final da sua entrevista, e referindo-se ao conteúdo da mesma, o entrevistado A3 concluiu dizendo que a fase seguinte seria a de selecionar a informação mais relevante. Alargando um pouco esta ideia, podemos afirmar que, na realidade, o processo de seleção já tinha sido iniciado há muito, aquando da escolha do tema a trabalhar, e esteve sempre presente ao longo de todo o processo de investigação: seleção dos objetivos do trabalho, das questões investigativas, dos conceitos teóricos considerados por nós como relevantes face a esses mesmos

objetivos, dos métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, dos informantes do estudo, das categorias de análise, dos dados recolhidos, da forma de os apresentar...

Naturalmente, todo o processo de seleção é, por inerência, um processo de exclusão. Aquilo que se decide convocar para um qualquer trabalho desta natureza entra em competição direta, para a qualidade do trabalho, com aquilo que não se convocou. Em última análise, é o olhar do investigador que guia o seu trabalho, e este fator de subjetividade determina todas as opções tomadas.

As páginas que se seguem são o resultado do processo de seleção que se iniciou quando nos propusemos aprofundar a temática em análise e refletem, sempre que possível e pertinente, os motivos que presidiram às escolhas realizadas.

Organizámos este trabalho em sete capítulos, enquadrados pela Introdução e pelas Considerações Finais.

Na presente Introdução, apresentámos, de forma geral, o nosso estudo, focando brevemente as finalidades e motivações, pressupostos teóricos, público-alvo, objeto de estudo, objetivos de investigação, experiências exploratórias, estudo empírico e organização do trabalho.

O Capítulo 1 – *Enquadramento social* – começa com uma caracterização do panorama recente de migração em Portugal, com destaque para as comunidades provenientes do Leste europeu; seguidamente, apresentam-se algumas características desta população; e, finalmente, será realizada uma contextualização do ensino da LP a estrangeiros adultos.

No Capítulo 2 – *Apropriação e ensino de línguas* – serão apresentados os pressupostos teóricos que enformam este trabalho e revisitados os conceitos mais relevantes, esclarecendo-se o significado com que são utilizados: apropriação, aprendizagem e aquisição; transferência linguística; estratégias de aprendizagem; repertórios linguísticos; estatutos das línguas; comparação linguística; análise contrastiva; consciência metalinguística; ...

O Capítulo 3 – *Tempo e Aspeto* – é dedicado à explicitação de conceitos

relacionados com o sistema temporal-aspetual e à delimitação das formas linguísticas que permitem veicular valores temporais e/ ou aspetuais em LP. Serão, também, apresentados aspetos relativos ao funcionamento da Língua Russa no que se refere ao sistema temporal-aspetual, tendo por referência o funcionamento da LP.

O Capítulo 4 – *Enquadramento metodológico e recolha de dados* – contém a caracterização do estudo empírico, explicitando-se e justificando-se todas as opções metodológicas adotadas – métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados; seleção dos informantes; realização dos diversos momentos de recolha; caracterização dos informantes.

O Capítulo 5 – *Perfil de apropriação do Português* – será o primeiro dedicado à análise de dados e incidirá sobre as características de apropriação da LP reveladas pela amostra deste estudo: necessidades linguístico-comunicativas em LP e representações, atitudes e práticas (contextos, recursos e estratégias) de apropriação da LP.

No Capítulo 6 – *Gestão dos repertórios linguísticos* – será feita uma caracterização do capital linguístico dos aprendentes envolvidos no estudo e serão analisados os dados referentes às representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de apropriação da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes.

O Capítulo 7 – *Dificuldades no Tempo e Aspeto em Português* – será o último capítulo da análise de dados e incidirá sobre as dificuldades relativas ao sistema temporal-aspetual manifestadas pelos informantes nos testes linguísticos, bem como sobre as representações de aprendentes e professores sobre esta temática.

Por fim, serão tecidas as Considerações Finais deste estudo, fazendo-se uma síntese das conclusões a que os dados nos permitiram chegar relativamente a cada um dos três eixos da análise de dados – perfil de apropriação da LP, gestão dos repertórios linguísticos e dificuldades linguísticas na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP.

No final do documento podem ser consultadas as Referências Bibliográficas e os Anexos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO SOCIAL

Tradicionalmente país de emigração, Portugal passou, a partir dos anos 90, a caracterizar-se por ser também um país de imigração. [...] Neste quadro, o fenómeno migratório assume novos contornos para a sociedade portuguesa. [...]

Contudo, esta realidade acarreta, igualmente, uma responsabilidade do Estado para com a integração destes cidadãos, com particular destaque para o reforço da coesão social e uma melhor integração e gestão da diversidade cultural. O papel positivo dos imigrantes na sociedade portuguesa não se dissocia, assim, da necessidade de políticas e medidas concretas que promovam o seu acolhimento e integração, e que assumem, por esta via, um cariz prioritário no âmbito das políticas de imigração.

(Presidência do Conselho de Ministros, 2007, p. 5)

1.1. Introdução

O fenómeno migratório em Portugal tem conhecido profundas e recentes alterações, que se repercutem, entre outros aspetos, no tecido social e na atuação política. A fim de enquadrarmos a presença, em Portugal, do público-alvo do nosso estudo, iremos começar por caracterizar os movimentos migratórios recentes, com destaque para a imigração – ao nível dos principais fatores que têm impulsionado este fenómeno e das principais nacionalidades que têm escolhido Portugal como destino de acolhimento, ao longo das últimas décadas.

Seguidamente, iremos focar a nossa atenção na imigração de Leste, contextualizando o início dos movimentos migratórios e o panorama atual e apresentando uma caracterização sociodemográfica deste público.

Por fim, iremos abordar as medidas de integração de imigrantes adotadas em Portugal, na atualidade, das quais nos interessam particularmente as medidas referentes ao ensino da língua como estratégia de integração. Neste sentido, encerraremos este capítulo com a caracterização dos contextos em que se tem desenvolvido o ensino da LP a estrangeiros adultos – o contexto não formal e o contexto formal.

1.2. Caracterização dos movimentos migratórios em Portugal

É já comum a constatação da mudança que ocorreu em Portugal nas últimas décadas ao nível das migrações. Tradicionalmente perspectivado como um país de emigração, a qual continua a ocorrer (ultimamente com novo fôlego), Portugal assumiu, nos últimos trinta anos, o papel de recetor de imigrantes, até aí quase desconhecido. Assim, conjugam-se movimentos de saída e de entrada de pessoas à procura de melhores condições de vida, o que confere a Portugal uma configuração peculiar. Esta conjugação de fluxos emigratórios e imigratórios pode ser atribuída à semiperiféricidade do país: Portugal encontra-se na cauda da Europa, ou seja, numa situação periférica, a nível geográfico e económico, relativamente a outros países europeus, mas, ainda assim, encontra-se na Europa e pertence à União Europeia. Como Pena Pires (2003) refere,

no campo dos fluxos migratórios Portugal ocupava, em finais da década de 90, simultaneamente uma posição central (no espaço das relações com os PALOP) e uma posição periférica (no espaço de relações com a UE). (Pena Pires, 2003, p. 147).

Se, por um lado, a proximidade de/ facilidade de acesso a outros países mais prósperos atrai a emigração portuguesa, por outro, a posição geográfica e pertença institucional de Portugal representa a possibilidade de aceder a melhores condições de vida para nacionais de países externos à União Europeia e ao próprio continente europeu.

1.2.1. Emigração portuguesa

A diáspora lusitana remonta à época dos Descobrimentos, marcada pelo povoamento de territórios inabitados, como as ilhas atlânticas, ou pela mistura com os povos nativos de territórios longínquos, como o Brasil. Já no século XX, de acordo com Marques (2005, p. 3), os destinos preferenciais da emigração portuguesa passaram de terras além-mar, no continente americano e africano, para países no continente europeu, com destaque para a França, Alemanha e Luxemburgo, entre

outros. Assim, como este autor afirma, “chegamos ao final do século XX com 4,6 milhões de emigrantes portugueses espalhados pelo Mundo. Poucos serão os povos que têm 1/3 da sua população no estatuto de emigrante”. Os fluxos de emigração foram particularmente intensos entre 1965 e 1973, altura em que saíam de Portugal cerca de 100.000 emigrantes por ano, maioritariamente com carácter permanente (cf. Arroteia, 1984; 1985; 2001; 2007). Apesar de estes valores se distanciarem da realidade atual, a emigração portuguesa continua a ser relevante. Segundo Falcão (2002, pp. 2-3), nos últimos anos do século XX as saídas anuais rondavam os 35.000 emigrantes, embora já não prevalecesse a emigração de carácter permanente, mas antes a emigração temporária ou sazonal. Dados mais recentes apontam para um aumento substancial da emigração portuguesa (em 2011, ultrapassou os 100.000 portugueses), que “é cada vez mais qualificada e começa em faixas etárias mais novas e estende-se até idades mais avançadas, entre os 40 e os 50 anos” (Tavares, 2011, 27 de dezembro).

1.2.2. Imigração em Portugal

A imigração com destino a Portugal pode ser considerado um fenómeno recente, cuja visibilidade em termos quantitativos se começou a fazer notar há cerca de apenas trinta anos. A intenção, a decisão e o ato de imigrar são ações tomadas pelo indivíduo, normalmente discutidas e projetadas no seio familiar. No entanto, podemos identificar tendências migratórias, no que se refere: aos países que em determinada altura apresentam maiores taxas de emigração e fatores que estão na origem dessa situação; aos países de eleição como sociedades de acolhimento; à relação entre uns e outros – destinos preferenciais de determinada comunidade imigratória; aos fatores que favorecem ou dificultam a escolha de determinado país como destino; entre outros. Iremos, nos tópicos seguintes, caracterizar os movimentos imigratórios para Portugal desde final da década de 70 até à atualidade, focando os fatores que contribuíram para os mesmos e as nacionalidades que se destacaram nos diversos momentos considerados.

1.2.2.1. Décadas de 70 e 80

Os fluxos imigratórios com destino a Portugal começaram a ter relevância numérica no final da década de 70 e na década de 80. Em 1980, residiam em Portugal 50.750 imigrantes (aproximadamente 0,5% da população residente); em 1989, este valor tinha já duplicado para 101.011 imigrantes (aproximadamente 1% da população residente). Contribuiu para essa situação o fim do período ditatorial em Portugal, em 1974, que ocasionou i) o processo de independência das ex-colónias africanas, ao qual se seguiram guerras civis, no caso de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, e ii) a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986.

Em 1989, no final do período em análise, a composição da imigração presente em Portugal era a que consta na Tabela 1, no que se refere às principais comunidades presentes em Portugal, segundo dados do MAI/ SEF (cf. Rocha-Trindade, 2004a, p. 3):

Tabela 1. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 1989

País de origem	Frequência
Cabo Verde	27.972
Brasil	10.520
Reino Unido	7.761
Espanha	7.294
E.U.A.	6.438
Venezuela	4.886
Angola	4.842
Alemanha Federal	4.482
Guiné-Bissau	3.347
França	3.019

Durante este período, o movimento imigratório assumiu, quanto às principais origens, um carácter *histórico* (Rocha-Trindade, 2004a e 2004b), baseado na afinidade linguística e cultural, destacando-se a entrada de nacionais de territórios de anterior administração portuguesa – à semelhança do que tinha ocorrido em outras ex-potências coloniais europeias (Rocha-Trindade, 2004b, p. 174). Também durante este período, e principalmente devido à entrada de Portugal na então CEE, verificou-se o aumento da entrada de cidadãos comunitários, principalmente oriundos do Reino

Unido, Espanha e Alemanha. De acordo com Falcão (2002),

Esta imigração está ligada ao desenvolvimento de investimentos estrangeiros, à implantação de empresas multinacionais e a fluxos de reformados. Os trabalhadores europeus concentram-se nas profissões científicas e nos empregos de serviços e muitos são trabalhadores independentes (Falcão, 2002, p. 4).

Deste modo, verifica-se uma assimetria ao nível da correspondência entre nacionalidade e profissão destes imigrantes, predominando uma imigração “laboral” no que se refere aos originários dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), ligada aos setores da indústria e construção, a par de uma imigração “profissional” no que se refere aos estrangeiros comunitários, ligada a profissões técnicas e científicas, direção e quadros administrativos. Relativamente ao movimento migratório proveniente dos E.U.A., Venezuela e Brasil, é constituído principalmente pelos reflexos de portugueses imigrados no continente americano, que maioritariamente se fixaram nas regiões de origem da emigração portuguesa para esses países (Pardal, Ferreira & Afonso, 2007, pp. 64-65).

1.2.2.2. *Década de 90*

Na década de 90 assistiu-se a uma nova duplicação dos valores da imigração presente em Portugal, havendo um total de 191.143 residentes estrangeiros em 1999 (aproximadamente 2% da população). Assim, esta década ficou marcada pelo reforço quantitativo da imigração, mas também pela maior diversidade das nacionalidades representadas. Os países lusófonos consolidaram a sua posição no panorama migratório português, ocupando as posições cimeiras no *ranking* dos principais países de origem dos imigrantes residentes em Portugal, como se pode verificar na Tabela 2 (dados do MAI/ SEF – cf. Rocha-Trindade, 2004a, p. 4):

Tabela 2. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 1999

País de origem	Frequência
Cabo Verde	41.951
Brasil	20.851
Angola	17.721
Guiné-Bissau	14.217
Reino Unido	13.335
Espanha	11.122
Alemanha	9.605
E.U.A.	7.975
Venezuela	3.396
China	2.762
Canadá	2.008

O movimento migratório com origem no Brasil durante esta década diverge do verificado na década anterior, na medida em que não constitui, maioritariamente, uma contracorrente de emigrantes portugueses (Pardal, Ferreira & Afonso, 2007, p. 65). Estes imigrantes distinguem-se dos imigrantes brasileiros que os precederam por possuírem qualificações muito inferiores e por serem provenientes já não de áreas urbanas, mas de áreas mais deprimidas ou de carácter rural – por exemplo, do Nordeste, Minas Gerais ou Paraná (cf. Rocha-Trindade, 2004b, p. 177).

Relativamente a este período, é ainda de destacar o aparecimento, pela primeira vez, da comunidade chinesa nas estatísticas da imigração portuguesa.¹²

1.2.2.3. Primeiros anos do século XXI

A entrada no novo milénio trouxe alterações significativas ao panorama migratório em Portugal ou, pelo menos, tornou visíveis essas alterações, na sequência da adoção de um novo regime legal de autorizações de permanência. Como o SEF (2011) adverte,

A análise da evolução da população estrangeira em Portugal não pode ser dissociada das alterações legislativas ocorridas nos períodos em referência. Na verdade, verifica-se que as grandes variações estão directamente associadas às

¹² Sobre a presença chinesa em Portugal e o processo de apropriação da LP por estes aprendentes, vide Bendiha (2006), Bendiha & Mai (2007), Grosso (2007a) e Mai (2006 e 2007).

alterações legislativas que, em igual período, permitiram a regularização de cidadãos estrangeiros. Este facto é claramente visível nos períodos relativos às regularizações extraordinárias (1992 e 1996), bem como à adopção de instrumentos de regularização da permanência (autorizações de permanência, prorrogações de permanência e autorizações de residência com dispensa de visto por motivos excepcionais). (SEF, 2011, p. 18).

Assim, a medida legislativa que teve impacto na estrutura da população imigrada em Portugal nos primeiros anos do século XXI foi o Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de janeiro (MAI), que na prática consistiu num processo de regularização extraordinária de imigrantes em situação ilegal através da concessão de Autorizações de Permanência com base na empregabilidade.¹³ Ao abrigo deste Decreto-Lei, foram concedidas, entre 2001 e 2004, 183.833 Autorizações de Permanência a trabalhadores imigrantes que se encontravam em situação ilegal no país (MAI/ SEF, 2005, p. 113), o que aumentou substancialmente num curto espaço de tempo a população imigrada em Portugal: em 2004, havia 447.155 estrangeiros a residir em Portugal (SEF, 2011, p. 18), o que correspondia a cerca de 4% da população. Para além desta mudança em termos quantitativos, assistiu-se a uma mudança súbita e inesperada da composição da população imigrante quanto às nacionalidades de origem: “A imigração está a mudar e está a mudar de nacionalidade e de cor” (Hespanha et al., 2002, p. 110). De facto, as autorizações de permanência foram atribuídas maioritariamente a cidadãos do Leste europeu, com destaque para a Ucrânia, suplantando a tradicional imigração proveniente de países de expressão portuguesa (continuou a ter relevância, ainda assim, a população imigrante proveniente de Cabo Verde e do Brasil). A presença de imigrantes de Leste foi particularmente imprevisível porque não existiam laços afetivos, culturais, linguísticos ou económicos significativos que unissem os países de origem e Portugal e que pudessem justificar este afluxo tão súbito e intenso. Retomaremos, no próximo tópico, a contextualização e caracterização da comunidade de Leste residente em Portugal.

¹³ Sobre outras medidas legislativas na área da imigração e respetivo impacto na população estrangeira residente em Portugal, *vide* Pequeto (2009, pp. 101-111).

Para além do Decreto-Lei n.º 4/2001 (MAI), na origem do aumento da população imigrante verificado no virar do milénio terá estado também a situação de prosperidade que o país atravessava, com investimentos significativos no setor da construção civil e obras públicas e decorrentes necessidades acrescidas de mão-de-obra; o esgotamento das reservas de mão-de-obra interna, devido à emigração e ao decréscimo da taxa de natalidade; a revalorização da imagem do país no estrangeiro; e a assinatura do acordo de Schengen, posto em prática em 1995, e consequente abertura de fronteiras terrestres e livre circulação de pessoas entre os países signatários, o que tornava o país apetecível enquanto porta de entrada para outros países do espaço Schengen (Pena Pires, 2002, pp. 162-163).

1.2.2.4. Panorama atual – imigração em 2011

Os restantes anos da primeira década do século XXI têm-se caracterizado por um crescimento sustentado da população imigrante, à exceção dos anos de 2005, 2010 e 2011, em que se verificou um ligeiro decréscimo. Efetivamente, começa a desenhar-se muito recentemente uma nova tendência na imigração: em 2011, verificou-se um decréscimo de 1,9% face a 2010, ano este que registou um decréscimo de 1,97% relativamente a 2009. Segundo o SEF (2012, pp. 15-16), para tal muito terá contribuído a atual crise económica e financeira que o país atravessa, assim como a alteração dos processos migratórios nos países de origem e o aumento do acesso à nacionalidade portuguesa por parte de estrangeiros residentes, o que os retira das estatísticas da imigração.

De acordo com o último Relatório do SEF (2012, pp. 17-18), no final do ano de 2011, a população estrangeira residente em Portugal totalizava 436.822 cidadãos (dados provisórios), sendo cerca de metade oriundos de países de língua portuguesa (47,9%): entre as dez nacionalidades com maior expressão numérica, contavam-se o Brasil (25,5%; 1.º lugar), Cabo Verde (10,1%; 3.º lugar), Angola (4,9%; 5.º lugar), Guiné-Bissau (4,2%; 6.º lugar) e São Tomé e Príncipe (2,4%; 10.º lugar). As demais nacionalidades mais relevantes eram a Ucrânia (11%; 2.º lugar), a Roménia (9%; 4.º

lugar), o Reino Unido (4%; 7.º lugar), a China (3,8%; 8.º lugar) e a Moldávia (3,1%; 9.º lugar). O conjunto destas dez nacionalidades representa cerca de 80% da população estrangeira a residir em Portugal em 2011.

Tabela 3. Principais países de origem dos estrangeiros residentes em Portugal em 2011

País de origem	Frequência
Brasil	111.445
Ucrânia	48.022
Cabo Verde	43.920
Roménia	39.312
Angola	21.563
Guiné-Bissau	18.487
Reino Unido	17.675
China	16.785
Moldávia	13.586
São Tomé e Príncipe	10.518

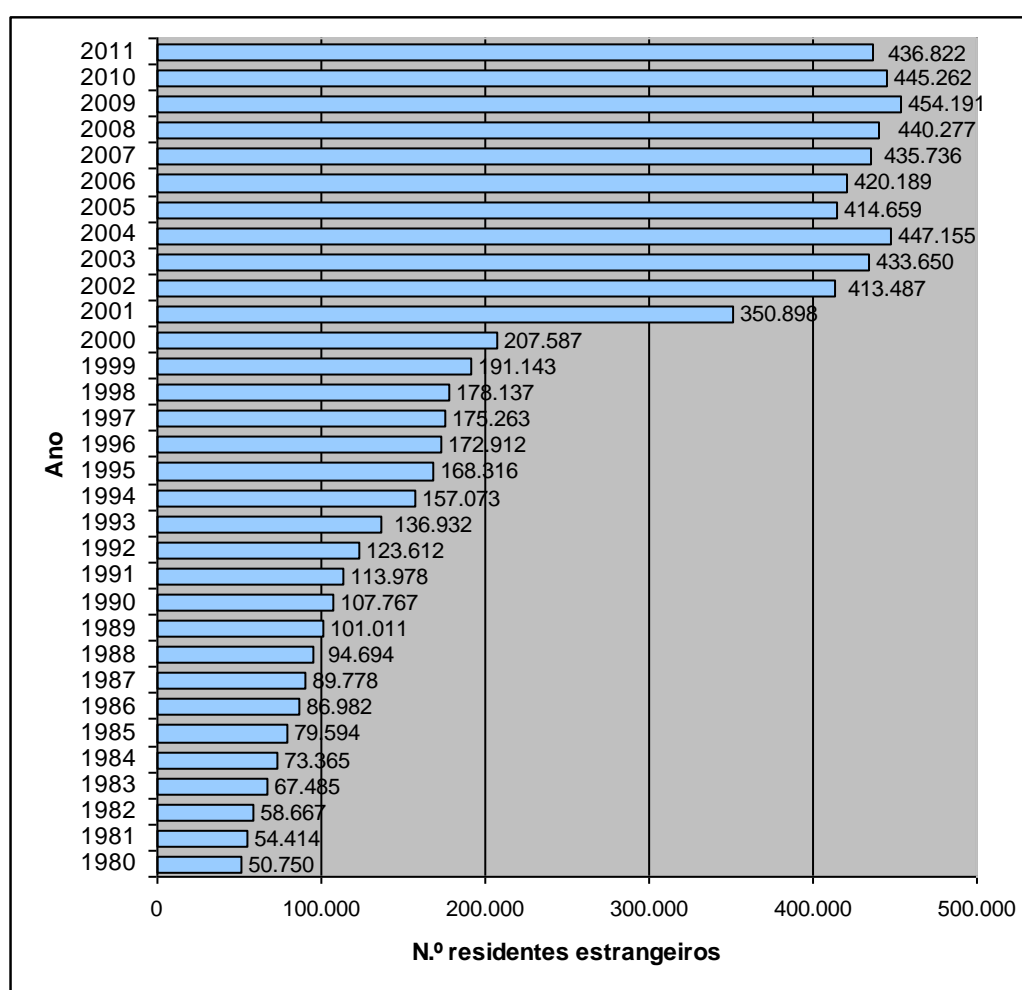
Num total de 10.555.853 pessoas a residir em Portugal (INE, 2011), a população imigrante representa perto de 4,1% desse valor. Este facto é particularmente relevante se tivermos em conta que, na última década, o crescimento da população residente em Portugal se deveu em grande parte à imigração. De facto, os dados preliminares do último Censos (INE, 2011, p. 4) indicam que o crescimento da população entre 2001 e 2011 foi de cerca de 199.700 indivíduos, o qual decorreu de um saldo natural (diferença entre nascimentos e óbitos) de apenas 17.600 pessoas, aproximadamente, e do saldo migratório, que rondou as 182.100 pessoas.¹⁴

1.2.2.5. Síntese: evolução da imigração em Portugal entre 1980 e 2011

Esta breve caracterização da imigração recente em Portugal, em que percorremos cerca de três décadas e traçamos a composição, ao longo deste período, da população imigrada em Portugal quanto aos países de origem, permite-nos classificar, atualmente, Portugal como um país de imigração (a par de país de

¹⁴ Sobre o impacto da imigração na demografia, em particular na demografia portuguesa, e prospeções futuras para Portugal, *vide* Rosa, Seabra & Santos (2003).

emigração), o que não era possível até há pouco tempo atrás. Quantitativamente, observamos que a imigração para Portugal tem vindo a aumentar progressivamente, ano após ano, desde finais da década de 70 até à atualidade, à exceção do ano de 2001, em que se verificou um aumento brusco, e dos anos de 2005, 2010 e 2011, em que se verificou um ligeiro decréscimo. Podemos visualizar a evolução da imigração em Portugal em termos quantitativos desde 1980 até à atualidade no gráfico da Figura 1, elaborado com base em dados do SEF (2012, p. 16).



Nota: Os dados referem-se aos regimes legais em vigor em cada ano. Assim, de 1980 a 2000, os valores reportam-se a títulos de residência; de 2001 a 2004, referem-se a títulos de residência e a concessões e prorrogações de autorizações de permanência; de 2005 a 2007, englobam títulos de residência, concessões e prorrogações de autorizações de permanência e prorrogações de vistos de longa duração; e de 2008 a 2011, os valores referem-se a títulos de residência e prorrogações de vistos de longa duração.

Figura 1. Evolução da imigração em Portugal entre 1980 e 2011

Quanto às principais nacionalidades presentes em Portugal, destaca-se, ao longo de toda a história recente de imigração para Portugal, com maior ou menor oscilação, a presença de cidadãos de países lusófonos, em particular Brasil e Cabo Verde; a presença de cidadãos comunitários, em particular do Reino Unido e Espanha; e, mais recentemente, cidadãos de países distantes de Portugal, quer a nível geográfico quer a nível linguístico, cultural e de relações económicas, como os países do Leste europeu ou a China.

1.3. Contextualização da imigração de Leste em Portugal

Iremos, nesta secção, contextualizar especificamente a imigração em Portugal proveniente de Leste. Começaremos por analisar o início deste fenómeno, em 2001, apresentando os números que lhe conferiram visibilidade e os fatores que contribuíram para o mesmo. De seguida, atentaremos na situação atual da imigração de Leste em Portugal. Para tal, iremos delimitar as nacionalidades que podem ser relevantes para este estudo, baseando-nos na distribuição geográfica das línguas eslavas, e só depois iremos apresentar os dados relativos à presença, em 2011, de imigrantes procedentes de Leste. Por fim, iremos apresentar algumas características sociodemográficas desta imigração, com base em estudos empíricos que incidiram sobre estas comunidades.

1.3.1. Início da imigração de Leste para Portugal

Como referimos anteriormente, o ano de 2001 constituiu um marco na imigração em Portugal, quer pelo súbito aumento do número de imigrantes residentes em Portugal, quer pela diversificação de nacionalidades abrangidas. Em relação a este último facto, o que mais se destacou foi a entrada massiva de nacionais de países que não possuíam qualquer afinidade particular com Portugal, nomeadamente de países do Leste europeu. De entre estes, a Ucrânia foi, sem dúvida, o país de onde chegaram mais indivíduos, tendo sido o aumento súbito de pessoas de nacionalidade ucraniana que tornou visível e relevante este fenómeno. De facto, se em 2000 havia apenas 163

ucranianos a residir legalmente em Portugal (MAI/ SEF, 2001, p. 34), em 2001 este número ascendeu a 45.822, resultando este valor da soma dos cidadãos com Autorização de Residência (196) e dos cidadãos com Autorização de Permanência (45.626)¹⁵, ao abrigo do então recém-criado Decreto-Lei n.º 4/2001 (MAI), a cuja importância no aumento da população imigrante já aludimos anteriormente. Tendo em consideração que nesse ano de 2001 foram concedidas 126.901 Autorizações de Permanência, constatamos que a nacionalidade ucraniana usufruiu de quase 36% dos títulos concedidos. No conjunto dos quatro anos entre 2001 e 2004, foram concedidas, no total, 183.833 Autorizações de Permanência, 35% das quais a indivíduos de nacionalidade ucraniana (64.730), tendo sido esta nacionalidade a que mais beneficiou deste regime legal (MAI/ SEF, 2005, p. 113).

A estes valores somam-se os de outras nacionalidades do Leste europeu, embora com menor representatividade. A título de exemplo, podemos referir a nacionalidade moldava, que recebeu, entre 2001 e 2004, um total de 12.647 Autorizações de Permanência; a nacionalidade romena recebeu 10.944; a nacionalidade russa recebeu 7.053; a nacionalidade búlgara recebeu 2.849; a nacionalidade bielorrussa recebeu 1.101 (MAI/ SEF, 2005, p. 113). As outras nacionalidades do Leste europeu beneficiaram de número reduzido de Autorizações de Permanência. Para se ter o panorama completo, a estes números teriam de ser somados os de Autorizações de Residência, sabendo, no entanto, que estes eram pouco relevantes.

Quanto aos fatores que favoreceram este fluxo migratório, para além dos que foram apontados no tópico 1.2.2.3., que são válidos tanto para estas nacionalidades como para outras, terão existido outros fatores específicos que modelaram a proveniência e direção deste fluxo de Leste. Baganha, Marques e Góis (2004, pp. 98-99) distinguem entre fatores que propiciaram a saída dos países de origem e fatores que propiciaram a escolha de Portugal como destino. Entre os primeiros, o mais determinante foi o desmembramento da ex-URSS e o consequente processo de

¹⁵ MAI/ SEF (2002, p. 32; 2005, p. 113).

independência das repúblicas que a integravam, no início dos anos 90. As mudanças políticas e socioeconómicas decorrentes desta reorganização política fizeram-se sentir um pouco por todo o ex-espço soviético e tiveram impacto para além deste. Um dos traços mais evidentes desse impacto foi precisamente o incremento exponencial das deslocações migratórias com origem neste espaço geopolítico, que anteriormente se encontrava fechado sobre si mesmo. A queda do Muro de Berlim, em 1989, é um marco simbólico do fim da separação física, ideológica e comercial entre duas partes de um continente anteriormente dividido entre o Ocidente e o Leste. Um dos contrastes mais evidentes entre estas duas realidades, e que se tornou ainda mais flagrante com o contacto entre as mesmas, residia nas diferenças ao nível económico entre os países do Ocidente, integrados em redes comerciais a nível global e beneficiando de um crescimento económico notório, e os países de Leste, menos favorecidos e sem estruturas económicas em que se pudessem apoiar para sobreviver no mercado globalizado. Estas diferenças, naturalmente, favoreceram a pressão migratória que se fez sentir naquelas regiões. A proximidade geográfica e a facilidade de deslocação e de comunicação proporcionada pelo desenvolvimento dos transportes e meios de comunicação alimentaram o sonho da procura de melhores condições de vida em territórios europeus mais prósperos. Por sua vez, começaram a desenvolver-se redes de auxílio à imigração ilegal para superar políticas de imigração restritivas que vigoravam em muitos dos países almejados.

Relativamente aos fatores que contribuíram para a escolha de Portugal como destino destes fluxos, os motivos mais frequentemente apontados são a dificuldade em entrar em países do Norte da Europa e, por oposição, a relativa facilidade de entrada em Portugal, proporcionada por um baixo controlo na emissão de vistos de curta duração, os quais têm validade curta, normalmente de noventa dias, e destinam-se exclusivamente a situações de turismo, de atividade científica ou de negócios, não podendo ser utilizados para exercício laboral. Rocha-Trindade (2004a, p. 8) alerta para o facto de o uso indevido de um visto de curta duração não ser “passível de contestação oficial no próprio momento da entrada no país mas só quando expirada a

validade do visto”, e justifica a falta de controlo na emissão deste tipo de vistos com as aspirações de Portugal enquanto país de destino turístico:

Se se considerar que Portugal pretende ser um país com forte vocação para o turismo internacional, imagina-se ser altamente embaraçoso questionar um motivo invocado de visita turística, mesmo quando se suspeite não ser ele verdadeiro (Rocha-Trindade, 2004a, p. 8).

O controlo da utilização de vistos de curta duração enquanto mecanismo de entrada de imigração ilegal teria de ser realizado, então, através da verificação de situações irregulares de prolongamento da estadia para além do prazo estipulado, ou através da deteção do exercício de atividade laboral remunerada. Esse controlo também se tem revelado pouco eficiente em Portugal, e terá contribuído para “a promoção de Portugal feita por «agências de viagem» dos países do Leste Europeu que ofereciam pacotes atractivos e acessíveis a um largo segmento da população” (Baganha, Marques & Góis, 2004, p. 99).

Por outro lado, no início do novo milénio viviam-se tempos de relativa prosperidade em Portugal, o que tornava mais evidentes as diferenças salariais e de nível de vida existentes entre os países de origem e o país de acolhimento. O forte dinamismo do mercado de trabalho no setor da construção civil e obras públicas favorecia a possibilidade de obtenção de trabalho, e por um longo período de tempo, ao contrário do que acontecia noutros países (Hespanha et al., 2002, p. 117). A estes fatores acrescem os já mencionados anteriormente, com destaque para o regime legal adotado em 2001, que teve como consequência não só a regularização extraordinária de imigrantes ilegais presentes à data em Portugal, como era objetivo, mas também a atração de novos imigrantes, que reconheceram nesta medida uma oportunidade de obtenção rápida e fácil de uma situação estável em território estrangeiro.

1.3.2. Panorama atual da imigração de Leste em Portugal

Na Introdução deste trabalho, definimos a nossa população-alvo através de um critério linguístico, mais do que geográfico, consistindo aquela em adultos falantes de línguas eslavas a residir em Portugal. Assim, para delimitarmos a população do nosso estudo e caracterizarmos a sua presença em Portugal atualmente, teremos de, primeiramente, identificar as línguas que pertencem ao grupo das línguas eslavas e, seguidamente, localizar a sua distribuição geográfica, ou seja, identificar os países onde têm o estatuto de língua oficial.¹⁶ Por fim, poderemos apresentar os dados relativos à presença, em Portugal, de imigrantes provenientes das regiões identificadas, sabendo, no entanto, que esses dados não nos indicarão com toda a certeza que os sujeitos representados sejam falantes de línguas eslavas, pois os percursos de aprendizagem de línguas, embora condicionados pelo contexto geográfico, variam consoante a história de vida individual. Apesar disso, como não existem dados oficiais, ou outros, que contabilizem/ caracterizem o número de imigrantes quanto aos seus repertórios linguísticos, esta é a única forma de que dispomos de obter uma estimativa aproximada da relevância numérica do nosso público-alvo.¹⁷

1.3.2.1. Línguas eslavas e distribuição geográfica

O grupo linguístico das línguas eslavas insere-se na família das línguas indo-europeias, tal como o grupo das línguas românicas e das línguas germânicas. Dentro do grupo das línguas eslavas, procedentes do Proto-Eslavo, podem identificar-se três subgrupos: oriental, meridional e ocidental. Para os propósitos deste trabalho, não nos interessa traçar a evolução diacrónica destes grupos linguísticos/ línguas, mas antes a

¹⁶ No caso da Língua Russa, consideraremos também os países onde esta língua tinha estatuto oficial até 1991.

¹⁷ Na recolha dos nossos dados, a inclusão ou exclusão na amostra dos respondentes ao teste linguístico e questionário não assentou na nacionalidade/ país de origem dos aprendentes, mas nos repertórios linguísticos, tendo sido considerados aqueles que identificaram, como LM ou LNM, pelo menos uma língua eslava.

sua situação sincrónica. As línguas eslavas partilham características comuns, naturalmente acentuadas dentro de cada um dos subgrupos. Dentro de cada um destes, situam-se as seguintes línguas:¹⁸

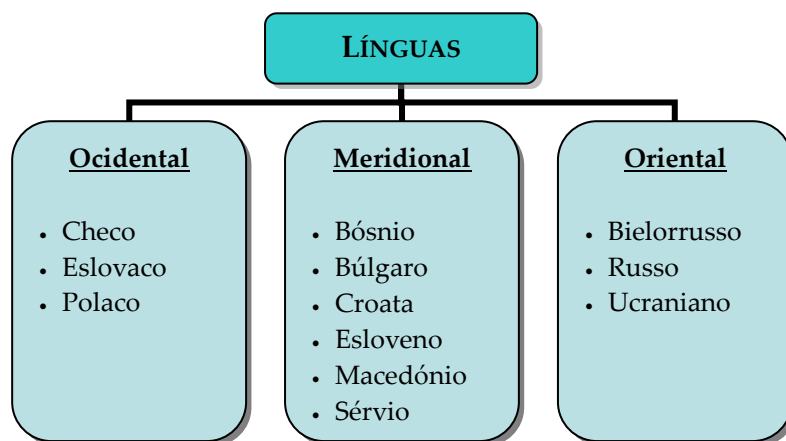


Figura 2. Composição do grupo das línguas eslavas

Ao nível do tipo de escrita utilizado, distinguem-se três situações: o Checo, Eslovaco, Polaco, Bósnio, Croata e Esloveno utilizam o alfabeto latino; o Bósnio, Búlgaro, Macedónio, Bielorrusso, Russo e Ucraniano utilizam o alfabeto cirílico; e o Sérvio utiliza ambos.

Quanto à sua distribuição geográfica, apresentamos, no Quadro 1, os países onde estas línguas possuem estatuto oficial ou cooficial (ficando de fora comunidades minoritárias e de imigrantes):¹⁹

¹⁸ Cf. *Ethnologue* (Lewis, 2009), Katzner (2002), Lyovin (1997) e Malherbe (1997). Há ainda outras línguas e dialetos que se inserem no grupo das línguas eslavas, mas de menor relevância ao nível do número de falantes e sem estatuto de língua oficial em nenhum país, pelo que não serão aqui referidas.

¹⁹ Cf. *Ethnologue* (Lewis, 2009) e Mateus, Fischer & Pereira (2005, "As Línguas e as Escolas – Línguas do Mundo").

Quadro 1. Distribuição geográfica das línguas eslavas

Subgrupos	Línguas	Países
Occidental	Checo	República Checa
	Eslovaco	Eslováquia
	Polaco	Polónia
Meridional	Bósnio	Bósnia e Herzegovina
	Búlgaro	Bulgária
	Croata	Croácia, Bósnia e Herzegovina
	Esloveno	Eslovénia
	Macedónio	Macedónia
	Sérvio	Sérvia, Montenegro, Kosovo, Bósnia e Herzegovina
Oriental	Bielorrusso	Bielorrússia
	Russo	Rússia, Bielorrússia, Cazaquistão, Quirguistão
	Ucraniano	Ucrânia

É sabido que o Russo continua a ter ampla expressão em países que integraram a ex-URSS (cuja língua oficial era a Língua Russa), entre falantes que cresceram nessa altura ou enquanto língua veicular. Nos casos da Bielorrússia, Cazaquistão e Quirguistão, o Russo mantém mesmo o estatuto de língua oficial, a par das línguas nacionais, que são, respetivamente, o Bielorrusso, o Cazaque e o Quirguiz. Na Ucrânia²⁰, por outro lado, a única língua oficial atualmente é o Ucraniano, mas, como Pliássova (2007a) adianta,

Em termos muito gerais, pode dizer-se que a zona mais ocidental do país é dominada essencialmente pela língua ucraniana; a parte oriental e o sul têm mais falantes do Russo; no centro, coexistem as duas línguas (Pliássova, 2007a, p. 37).

Por estes motivos, consideraremos, no tópico seguinte, também os imigrantes em Portugal provenientes das repúblicas soviéticas que só em 1991 se tornaram independentes. Para além das já contempladas anteriormente, por terem atualmente línguas eslavas com estatuto oficial ou cooficial (Bielorrússia, Cazaquistão, Quirguistão, Rússia e Ucrânia), consideraremos ainda a Arménia, Azerbaijão, Estónia,

²⁰ Sobre a situação linguística da Ucrânia, *vide* Mateus, Fischer & Pereira (2005, “Línguas em Análise: Ucraniano”) e Pliássova (2007a e 2007b).

Geórgia, Letónia, Lituânia, Moldávia, Tajiquistão, Turquemenistão e Uzbequistão.

Assim, os países de origem que integram o conjunto por nós definido excedem o Leste europeu, englobando também países da Europa Central e do continente asiático.

1.3.2.2. Imigrantes eslavófonos em Portugal em 2011

Considerando os países identificados no tópico anterior, em cujas populações existirá uma elevada quantidade de falantes de línguas eslavas, podemos observar na Tabela 4, por ordem decrescente, o número de imigrantes provenientes desses países presentes em Portugal em 2011, ano a que se refere o último relatório do SEF (2012, pp. 71-74).

Verificamos que a maior comunidade de Leste continua a ser a ucraniana (59% do total destas nacionalidades), seguida da moldava²¹, búlgara e russa. As restantes nacionalidades apresentam valores pouco expressivos, iguais a cerca de um milhar de indivíduos ou inferiores a esta marca numérica. No total, os imigrantes destas nacionalidades perfazem 82.070 cidadãos, o que, num universo de 436.822 imigrantes legais registados em 2011, equivale a 18,8%.

Resta acrescentar que a relevância numérica da comunidade ucraniana desceu face a 2010, ano em que se registavam 49.505 cidadãos ucranianos em Portugal, o que representa um decréscimo de 3% (SEF, 2012, p. 18). Este decréscimo engloba situações diversas, como o regresso ao país de origem ou a aquisição de nacionalidade portuguesa – em 2011, foram solicitados 3.455 pedidos de parecer de atribuição da nacionalidade portuguesa por parte de imigrantes ucranianos (SEF, 2012, p. 55).

²¹ Não esqueçamos que a língua oficial da Moldávia é uma língua românica, o Moldavo. A inclusão de imigrantes moldavos nestes dados prende-se unicamente com a possibilidade de as pessoas desta nacionalidade dominarem a língua Russa, dada a anterior pertença da Moldávia à ex-URSS.

Tabela 4. Estrangeiros dos países de Leste selecionados residentes em Portugal em 2011

Países	Frequência	Homens	Mulheres
Ucrânia	48.022	25.883	22.139
Moldávia	13.586	7.072	6.514
Bulgária	8.606	4.770	3.836
Rússia	4.878	1.919	2.959
Polónia	1.280	406	874
Uzbequistão	1.104	711	393
Geórgia	1.040	684	356
Bielorrússia	823	361	462
Cazaquistão	704	337	367
Lituânia	546	230	316
Letónia	370	107	263
República Checa	231	69	162
Eslováquia	198	66	132
Sérvia	186	80	106
Estónia	114	26	88
Arménia	88	46	42
Croácia	85	35	50
Eslovénia	61	26	35
Quirguistão	42	25	17
Bósnia e Herzegovina	40	8	32
Azerbaijão	25	12	13
Macedónia	12	7	5
Kosovo	10	7	3
Montenegro	9	7	2
Turquemenistão	7	4	3
Tajiquistão	3	1	2
Total	82.070	42.899	39.171

Nota: Dados provisórios.

1.3.3. Caracterização dos imigrantes de Leste em Portugal

Apresentaremos, neste tópico, algumas tendências sociodemográficas de populações de Leste²² presentes em Portugal, ressaltando que cada pessoa é uma realidade única e irrepetível, sendo necessária cautela para evitar generalizações abusivas. Existem alguns estudos recentes, embora não muitos, sobre as populações provenientes de Leste, dos quais destacamos os seguintes:

²² Nesta secção, não teremos em conta apenas as nacionalidades selecionadas no tópico anterior, pois as amostras dos estudos em que nos baseamos (os poucos que existem) são diversas. Ainda assim, todos estes estudos privilegiam a comunidade ucraniana.

- projeto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*²³, coordenado por Maria Helena Ançã, cuja recolha de dados relativa à comunidade ucraniana se realizou entre outubro de 2005 e março de 2006 através de um questionário, realizado a 75 sujeitos, e de 4 entrevistas individuais semiestruturadas;
- tese de Mestrado de António Sota Martins (2005), intitulada *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*, cuja recolha de dados se realizou em 2005 através de um questionário a 153 alunos do ensino básico e secundário, de nacionalidade ucraniana (37%), moldava (35%), romena (14%), russa (9%) e outras (4%), e 6 entrevistas semiestruturadas a imigrantes de Leste com filhos a estudar em Portugal (3 ucranianos, 2 moldavos e 1 russo);
- dois projetos divulgados em Baganha, Marques & Góis (2004):
 - *Novos Fluxos Migratórios em Portugal*, cuja recolha de dados se realizou em 2002, através de um inquérito a 735 indivíduos, de nacionalidade ucraniana (89,4%), russa (6,5%), moldava (1,2%) e outras nacionalidades de Leste (2,9%);
 - *Quando os Extremos se Tocam: Imigrantes da Europa de Leste em Portugal*, cuja recolha de dados se realizou em 2004 através de um inquérito a 937 sujeitos, de nacionalidade ucraniana (57%), russa (22%), moldava (18%) e outras nacionalidades de Leste (3%);
- dois estudos realizados pelo Observatório Permanente de Desenvolvimento Social e divulgados na publicação *Horizontes Sociais*:
 - um estudo sobre a inclusão de imigrantes de Leste no distrito e no concelho de Aveiro, divulgado em Hespanha et al. (2002), cuja recolha de dados se realizou através de uma entrevista de grupo a 6 sujeitos (4 de nacionalidade russa e 2 de nacionalidade ucraniana), no final de outubro de 2001, e de um questionário aplicado entre

²³ Descrevemos este projeto, no qual colaborámos, no tópico 4.2. da Introdução.

novembro de 2001 e janeiro de 2002 a 81 indivíduos, de nacionalidade ucraniana (74,1%), russa (16%), moldava (4,9%), bielorrussa (2,5%), arménia (1,2%) e romena (1,2%);

- um estudo sobre as redes sociais pessoais de imigrantes de Leste residentes no concelho de Aveiro, divulgado em Pires & Sousa (2004), cuja recolha de dados se realizou em 2003 através da aplicação de um questionário a 30 sujeitos, de nacionalidade ucraniana (53,3%), russa (23,3%), romena (10%), bielorrussa (6,7%) e eslovaca e moldava (3,3%).

Basear-nos-emos nos resultados destes estudos, bem como em dados do SEF, para realizar a caracterização deste público.

1.3.3.1. Sexo

A primeira vaga de imigrantes de Leste ter-se-á caracterizado pela predominância de indivíduos do sexo masculino, tendência essa que estará a dissipar-se com o tempo, dado que assistimos presentemente a processos de reagrupamento familiar. De facto, Baganha, Marques e Góis (2004, p. 99) confirmam que a superioridade numérica de homens entre os participantes do estudo de 2002 (71% dos inquiridos) já não era tão flagrante no estudo de 2004, apesar de ainda se verificar (63%). Nada melhor do que atentarmos nos dados oficiais para compreendermos esta realidade: em 2002, das 16.523 Autorizações de Permanência concedidas a indivíduos de nacionalidade ucraniana, 12.296 (74%) foram atribuídas a homens e apenas 4.227 (26%) a mulheres (MAI/ SEF, 2003, p. 115).²⁴ Atualmente, continua a verificar-se uma prevalência de homens entre a comunidade ucraniana, mas muito menos acentuada – 25.883 homens (54%) e 22.139 mulheres (46%). Na verdade, em 2011 deram entrada

²⁴ Teríamos todo o interesse em apresentar os dados relativos a 2001, ano em que foram concedidas mais Autorizações de Permanência a indivíduos de nacionalidade ucraniana (45.626), mas os Relatórios do SEF não contemplam essa desagregação por sexo para as Autorizações de Permanência concedidas nesse ano.

em Portugal mais mulheres (1.046; 59%) do que homens (715; 41%) de nacionalidade ucraniana e, por outro lado, face ao ano de 2010, registou-se uma diminuição significativa de homens ucranianos (-1.282), quando comparada com a diminuição de mulheres desta nacionalidade (-201).²⁵ Ao nível das nacionalidades de Leste consideradas no tópico 1.3.2.2. (cf. a Tabela 4), verificamos que, no total, se registam mais homens (42.899; 52%) do que mulheres (39.171; 48%), embora a diferença não seja muito significativa. No entanto, analisando os dados de cada nacionalidade, constatamos que esta situação apenas se verifica relativamente a 11 países de origem: Ucrânia, Moldávia, Bulgária, Uzbequistão, Geórgia, Arménia, Quirguistão, Macedónia, Kosovo, Montenegro e Turquemenistão.²⁶ Quanto aos nacionais dos outros 15 países, registam-se mais mulheres do que homens – relativamente, à Rússia, por exemplo, encontravam-se em Portugal, em 2011, 2.959 mulheres (61%) e 1.919 homens (39%).

1.3.3.2. Idade

No que se refere à idade, ressalta o facto de ser uma população muito jovem, o que é natural, tratando-se, de uma forma geral, da primeira geração de imigrantes destas nacionalidades em Portugal, que migraram com a perspetiva de auferir melhores ordenados do que nos países de origem, logo, encontrando-se em idade ativa.

1.3.3.3. Distribuição geográfica em Portugal

Relativamente à distribuição geográfica, este é um aspeto em que estas populações parecem distinguir-se da imigração tradicional em Portugal (cf. Reis, Tolda, Pereira, Serra & Basto, 2007, pp. 69-79). De facto, assiste-se a uma menor concentração na área metropolitana de Lisboa e, por oposição, à presença de mão-de-obra de Leste um pouco por todo o país, até em regiões que não estavam

²⁵ SEF (2012, p. 74; 2011, p. 79).

²⁶ Como se incluem, entre estas 11 nacionalidades, grupos de imigrantes com grande peso relativo (ucranianos, moldavos, búlgaros, uzbeques e georgianos), compreende-se que os valores totais reflitam o predomínio de homens verificado nessas nacionalidades.

acostumadas à presença de estrangeiros (Pardal, Ferreira & Afonso, 2007, p. 66), nomeadamente zonas rurais e do interior. Na entrevista de grupo realizada a quatro russos e dois ucranianos em 2001, Hespanha et al. (2002) apuraram que os inquiridos tinham escolhido instalar-se no concelho de Aveiro devido à:

relativa facilidade de obtenção de trabalho, uma vez que se trata de um concelho industrializado e com um crescente nível de expansão e desenvolvimento. Segundo os participantes, em grandes cidades, como Lisboa ou Porto, há já um grande número de imigrantes, daí a maior dificuldade em conseguir trabalho. Na sua óptica, esta situação reflecte-se na existência, dentro dos grandes centros urbanos, de muitos imigrantes sem possibilidade de acesso a qualquer tipo de alojamento, estando os bancos de jardim a servir, muitas vezes, de dormitório (Hespanha et al., 2002, p. 118).

1.3.3.4. Profissão em Portugal e habilitações literárias

Outro aspeto divergente relativamente a outras comunidades imigradas em Portugal parece ser a ocupação de postos de trabalho que tradicionalmente não têm sido procurados por imigrantes, nomeadamente na agricultura e na indústria transformadora, a par de outros mais acostumados a este tipo de mão-de-obra, como o setor da construção civil e dos serviços (Pardal, Ferreira & Afonso, 2007, pp. 66-67). De uma forma geral, assiste-se a uma sobrequalificação relativamente aos trabalhos desempenhados, residindo neste aspeto outra das diferenças face a imigrantes provenientes do continente africano e do Brasil. De facto, todos os estudos mencionados anteriormente são unânimes em afirmar que as habilitações literárias dos sujeitos inquiridos se situavam acima da média de outros imigrantes, bem como acima da média dos portugueses, com uma significativa percentagem de sujeitos que tinham frequentado o ensino superior, e tendo a maioria frequentado, pelo menos, o ensino secundário, com uma grande incidência ao nível de cursos técnico-profissionais. As ocupações profissionais desempenhadas em Portugal caracterizam-se, assim, por exigirem níveis de qualificação baixos, o que é acentuado pelo contraste com o nível de qualificações médio e alto que estas populações possuem, de uma forma geral. Contudo, esta situação terá tendência para melhorar, em

consequência de fatores como o progressivo domínio da LP, aquisição de competências pessoais e informações ao nível da procura e oferta de emprego e consequente mudança de emprego, reconhecimento de qualificações obtidas nos países de origem, entre outros. Baganha, Marques e Góis (2004, pp. 102-105) constataam que a amostra inquirida em 2004 revelava já melhores condições salariais, horários de trabalho menos penosos e vínculos contratuais mais estáveis relativamente à amostra inquirida em 2002.

1.3.3.5. Integração social

Relativamente ao processo de integração na sociedade portuguesa, os estudos mencionados apontam indicadores positivos, de uma forma geral, ao nível do relacionamento entre estas comunidades e a população nativa (cf. Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007b, pp. 6-11). Contudo, os contactos entre estes dois grupos sociais são inferiores aos contactos médios entre nativos, o que é natural, tendo em conta que estas comunidades de imigrantes ainda se encontram numa fase inicial de construção de redes sociais pessoais (cf. Pires & Sousa, 2004), dado o carácter recente da sua estadia em Portugal. Acrescem a barreira linguística inicial, o pouco tempo livre de que dispõem fora do horário laboral, as diferenças culturais e de convivência social, o facto de serem, no momento da chegada, elementos exteriores à comunidade de acolhimento, entre outros fatores.

1.3.3.6. Relação com a Língua Portuguesa

No que se refere às representações sobre a importância da LP no processo de integração, estes imigrantes parecem reconhecer-lhe grande importância, tanto ao nível do sucesso profissional como das relações interpessoais, o que se traduzirá num esforço para aprender a língua, nomeadamente através da frequência de cursos de LP, da autoaprendizagem e da rentabilização de situações comunicativas em contexto informal (Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007b, pp. 11-15). A barreira linguística imposta pelo desconhecimento inicial da LP vai sendo progressivamente ultrapassada e com

relativa facilidade e sucesso, principalmente ao nível das competências orais. Ao nível da escrita, menos treinada e menos exigida no quotidiano, as dificuldades são maiores e mais duradouras (Baganha, Marques & Góis, 2004, pp. 106-107).

1.3.3.7. *Perspetivas futuras*

Os dados sobre as perspectivas futuras de fixação em Portugal ou de retorno aos países de origem, ou eventualmente de imigração para outro país, variam de estudo para estudo. Não ignorando que se trata de amostras diferentes e de recolhas de dados realizadas em contextos diversos e com metodologias próprias, parece-nos relevante o facto de a percentagem de imigrantes que manifestam pretender fixar residência em Portugal ir aumentando de acordo com o ano de realização dos inquéritos (cf. Tabela 5), o que poderá indiciar que o processo de integração está a ser positivo e a conduzir à criação progressiva de raízes em Portugal. Como Baganha, Marques e Góis (2004, p. 112) afirmam, “os projectos migratórios são esmagadoramente temporários no início do processo migratório, tendendo para definitivos à medida que o tempo passa”.

Tabela 5. Perspetivas a longo prazo dos imigrantes de Leste (em percentagem)

Estudo	Data	<i>Pretendem ficar em Portugal</i>	<i>Pretendem voltar ao país de origem</i>	<i>Indecisos ou com outros planos</i>
<i>Novos Fluxos Migratórios em Portugal.</i> Cf. Baganha, Marques & Góis (2004, p. 109)	junho – dezembro 2002	12,8	49,5	37,7
<i>Quando os Extremos se Tocam: Imigrantes da Europa de Leste em Portugal.</i> Cf. Baganha, Marques & Góis (2004, p. 109)	abril – agosto 2004	29,0	46,4	24,6
<i>A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste.</i> Cf. António Sota Martins (2005, p. 169)	abril – junho 2005	56,9	28,0	16,0
<i>Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal.</i> Cf. Amaral, Oliveira, Faneca, Ferreira & Paiva (2007)	outubro 2005 – março 2006	57,0	8,0	35,0

É ainda cedo para perceber a evolução que estas comunidades terão no panorama da imigração em Portugal. O fator que mais influenciará os seus destinos prende-se com as condições económicas e de emprego que Portugal tenha para oferecer, que neste momento de crise não são muito promissoras.

Tendo em conta o perfil sociodemográfico traçado, nomeadamente no que se refere à dispersão geográfica e de atividades laborais em Portugal e ao elevado nível de qualificações, Rita e Rita (2004, pp. 3-4) reconhecem que a presença destes imigrantes em “regiões despovoadas e envelhecidas do interior português” constitui um grande contributo para o crescimento da população escolar nessas áreas (onde inclusivamente se assistia à situação inversa – encerramento de escolas do primeiro ciclo do ensino básico e crescente despovoamento). Futuramente, esta nova realidade poderia até contribuir não só para a revitalização demográfica como para o “apetrechamento dos mercados de trabalho locais com capacidades, qualificações e competências que não abundam nos mesmos”. Contudo, face ao carácter pouco desenvolvido e pouco dinâmico dessas zonas, estes autores questionam a capacidade dessas regiões de oferecerem condições atrativas a médio e longo prazo a estas populações, que se traduzam na sua fixação permanente:

Mas, sendo o perfil dos imigrantes de Leste significativamente diferente da tradicional imigração dos países de expressão portuguesa, estará Portugal preparado para assegurar um verdadeiro exercício de cidadania a este público, mediante o pleno reconhecimento dos seus direitos ao nível do acesso ao emprego, educação, saúde e protecção social?

Estará em particular a escola (conjunto de agentes do sistema educativo) preparada para responder às exigências de pais com níveis de educação e qualificação bastante mais elevados que a média da população portuguesa, não só no que toca à qualidade do ensino ministrado, como no que se refere às actividades complementares e, em especial, nas práticas culturalmente pluralistas de tratamento quotidiano? Sem essa capacidade de resposta, dificilmente a fixação dos imigrantes de Leste ocorrerá nas regiões do interior, por períodos prolongados, tal como será duvidoso o reagrupamento familiar e a frequência escolar dos seus filhos (Rita & Rita, 2005, pp. 3-4).

1.3.3.7.1. Representações sobre o sistema de ensino português

O excerto anterior alude às representações destes imigrantes relativamente ao sistema escolar português (“exigências de pais com níveis de educação e qualificação bastante mais elevados que a média da população portuguesa, não só no que toca à qualidade do ensino ministrado [...]”). Uma vez que a decisão de prolongar (talvez até definitivamente) ou de encurtar a estadia em Portugal depende, em grande medida, do bem-estar dos filhos (no caso de imigrantes que procederam já ao reagrupamento familiar), e que este passa também pelo sucesso escolar e condições de aprendizagem, iremos deter-nos brevemente sobre as representações destas comunidades quanto à qualidade do ensino em Portugal.

Martins (2005) apurou que os alunos do ensino básico e secundário provenientes de Leste que participaram no seu estudo têm representações positivas relativamente a vários aspetos do sistema de ensino em Portugal, comparativamente com os sistemas de ensino dos seus países de origem. De facto, os únicos dois aspetos em que o número de respostas ‘pior em Portugal do que no país de origem’ se sobrepôs ao número de respostas ‘melhor em Portugal do que no país de origem’ foram o rigor de disciplina e comportamento exigido pelos professores e, relacionado com este, o comportamento dos alunos nas aulas (Martins, 2005, pp. 163-167). Como aspetos positivos, consideraram tendencialmente que, comparativamente com os países de origem, são iguais ou melhores em Portugal a competência dos professores, o relacionamento entre alunos e professores, os recursos didáticos, as instalações escolares, a exigência das matérias e o apoio fornecido para a superação de dificuldades.

No entanto, de acordo com o mesmo estudo (Martins, 2005), as representações dos pais de alunos de Leste a frequentar o ensino básico ou secundário em Portugal não serão tão positivas:

A opinião dos nossos entrevistados em relação ao desenvolvimento das aprendizagens em Portugal, quando comparado com o realizado no seu país de origem, é distinta de caso para caso. No entanto, há um ponto em que quase todos

são unânimes: o ensino em Portugal é pouco exigente.

Segundo a maioria dos nossos respondentes os alunos em Portugal estudam pouco e são utilizados nas escolas métodos de ensino demasiado facilitadores da aprendizagem. Um dos nossos entrevistados garante, mesmo, que os filhos têm bons resultados em Portugal não pelo ensino que aqui é desenvolvido mas porque tiveram uma experiência anterior de escolarização no seu país de origem (Martins, 2005, p. 192).

Apesar disso, os pais entrevistados manifestam vontade de que os filhos concluam os seus estudos em Portugal, pois dessa forma terão um diploma reconhecido em qualquer país da União Europeia, o que não sucede com os diplomas obtidos nos países de origem (Martins, 2005, pp. 192-194).

1.4. Política de integração de imigrantes em Portugal

As populações imigrantes caracterizam-se pela sua vulnerabilidade social, principalmente quando se trata de imigração laboral. Pelo facto de serem, inicialmente, externos ao tecido social em que se inserem, os imigrantes estão mais expostos à exclusão social, atitudes discriminatórias, precariedade de emprego e habitação, insucesso escolar²⁷, dificuldade no acesso a cuidados médicos, entre outros, o que é agravado em casos de clandestinidade. Um imigrante acabado de chegar à sociedade de acolhimento não se movimenta nas diversas esferas sociais como um nativo, pois não possui o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-estar* que são singulares ao contexto social onde se insere e exigidos por este na vivência quotidiana, e que um nativo foi acumulando ao longo da sua vida – tal como o imigrante, mas relativamente à sua comunidade de origem. Esse deslocamento inicial será tanto mais evidente quanto a distância cultural e linguística que se verificar entre a sociedade de

²⁷ O relatório PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 confirma que “students without an immigrant background tend to outperform students with an immigrant background in most countries and economies” (OECD, 2010, p. 70). No caso de Portugal (OECD, 2010, p. 171), a média da classificação obtida nas competências de leitura (privilegiadas no PISA 2009) por alunos nativos situa-se 26 pontos acima da obtida por alunos com *background* de imigração (primeira e segunda geração). Para se compreender esta diferença, tenha-se em conta que cerca de 73 pontos representam um nível de proficiência na escala PISA, existindo 7 níveis. Cf. ainda CCE (2008, pp. 5-8).

origem e a sociedade de acolhimento, podendo perpetuar-se e, inclusivamente, propagar-se às gerações seguintes.

Para concretizar a integração efetiva destas populações, contribuem a ação destas, da sociedade de acolhimento e, a um nível macro, as medidas adotadas pelo Estado. São estas medidas que iremos agora rever, relativamente ao Estado português.

1.4.1. ACIDI

Se no final do século XX se podia acusar o Estado português de não ter uma política consistente relativamente à integração de comunidades estrangeiras, esta situação mudou substancialmente nos últimos anos. Como principal mudança, ou na génese das mudanças a este nível, destacamos a criação, em 1996, de um cargo ministerial exclusivamente focado na população imigrante – o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), que em 2002 foi transformado num gabinete com as mesmas competências (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas) e cuja designação foi alterada, em 2007, para Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).²⁸ O ACIDI é regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 167/ 2007 ²⁹, que define como missão desta instituição:

colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões.

Entre as atribuições desta instituição contam-se as seguintes: participar na conceção, desenvolvimento e coordenação de políticas públicas para a promoção do acolhimento e integração dos imigrantes e minorias étnicas; incentivar a sua participação cívica e cultural nas instituições portuguesas e em associações de

²⁸ Ao nível da integração escolar de crianças e jovens não nativos, destacou-se a criação, em 1991, do Secretariado Entreculturas, no Ministério da Educação, “face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos” (cf. www.entreculturas.pt). Esta estrutura foi posteriormente integrada no ACIDI, em 2004.

²⁹ Decreto-Lei n.º 167/ 2007 de 3 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 85.

imigrantes; garantir o acesso a informação relevante, designadamente, direitos e deveres de cidadania; contribuir para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos imigrantes em Portugal; favorecer a aprendizagem da LP e o conhecimento da cultura portuguesa; combater todas as formas de discriminação; promover a interculturalidade e a valorização da diversidade cultural num quadro de respeito mútuo; incentivar iniciativas da sociedade civil que visem o acolhimento e integração dos imigrantes e minorias étnicas em Portugal; promover a realização de estudos sobre as temáticas da imigração e diálogo intercultural; dinamizar centros de apoio ao imigrante, de âmbito nacional, regional e local, que proporcionem uma resposta integrada dos vários serviços públicos às suas necessidades de acolhimento e integração. A concretização desta última competência do ACIDI traduz-se na existência de dois Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAI), localizados em Lisboa e no Porto, que integram no mesmo espaço vários Serviços Públicos direccionados para a imigração, tais como o SEF, Segurança Social, Ministério da Educação e gabinetes especializados criados pelo ACIDI (reagrupamento familiar, emprego, apoio jurídico ao imigrante, habitação, entre outros). O atendimento ao público conta com a ajuda de mediadores socioculturais que facilitam o contacto com os imigrantes. O sucesso destes espaços reflete-se nas distinções que já mereceu, como se pode ler no sítio do ACIDI:³⁰

O projecto do CNAI foi distinguido em 2005, com o 1.º lugar do Prémio Boas Práticas no Sector Público, na categoria atendimento a clientes, promovido pela Deloitte e pelo Diário Económico e foi ainda considerado exemplo de uma boa prática, no “Manual de Integração para decisores políticos e profissionais” (em Novembro de 2004), pela Direcção-Geral para a Justiça, Liberdade e Segurança da Comissão Europeia.

O ACIDI conta também com uma rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAII), que integra quase uma centena de gabinetes de acolhimento, informação e apoio descentralizado, na sequência de parcerias

³⁰ Cf. www.acidi.gov.pt/es-imigrante/servicos/centros-nacionais-de-apoio-ao-imigrante---cna.

estabelecidas com autarquias e entidades da sociedade civil (associações de imigrantes, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Organizações Não Governamentais, centros paroquiais, entre outras).³¹

Outras estruturas integradas no ACIDI com papel de destaque na promoção da integração de imigrantes e sensibilização da sociedade de acolhimento são o Observatório da Imigração (OI), o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI) e a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR).³² A ação do ACIDI é também relevante ao nível da promoção de cursos de LP a estrangeiros adultos, mas focaremos este aspeto adiante.

1.4.2. Plano para a Integração dos Imigrantes

No que se refere à visão e atuação do Estado português na integração de imigrantes, foi aprovado em 2007 o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, válido para o triénio 2007-2009 (cf. Presidência do Conselho de Ministros, 2007). O PII foi elaborado a partir de um trabalho conjunto de todos os ministérios, com contributos de organizações da sociedade civil recolhidos durante um período de discussão pública. O plano consistiu na definição de um conjunto de 122 medidas distribuídas por diversas áreas setoriais e a cargo de 13 ministérios.

Em 2010, foi lançado o II Plano para a Integração dos Imigrantes (II PII), válido para o período entre 2010-2013, que visa dar continuidade ao primeiro PII, apresentando um conjunto de 90 medidas, distribuídas pelas seguintes áreas de intervenção (cf. Presidência do Conselho de Ministros, 2010):

- 1 — Acolhimento;
- 2 — Cultura e língua;
- 3 — Emprego, formação profissional e dinâmicas empresariais;
- 4 — Educação;
- 5 — Solidariedade e segurança social;
- 6 — Saúde;

³¹ Cf. www.acidi.gov.pt/es-imigrante/servicos/centros-locais-de-apoio-a-integracao-de-imigrantes---claii.

³² Para mais informações, *vide* o sítio do ACIDI, disponível em www.acidi.gov.pt/.

- 7 — Habitação;
- 8 — Justiça;
- 9 — Racismo e discriminação;
- 10 — Acesso à cidadania e participação cívica;
- 11 — Associativismo imigrante;
- 12 — Descendentes de imigrantes;
- 13 — Idosos imigrantes;
- 14 — Relações com os países de origem;
- 15 — Promoção da diversidade e da interculturalidade;
- 16 — Questões de género;
- 17 — Tráfico de seres humanos.

1.4.3. Distinções internacionais

De acordo com Pequito (2009, pp. 111-119), a atuação do Estado português na integração de imigrantes permite classificar o modelo português de integração como multicultural, destacando-se a concessão de direitos iguais a imigrantes e nativos, as condições de acesso à nacionalidade portuguesa, o acesso ao Serviço Nacional de Saúde, à educação e a medidas de proteção social e combate à pobreza (como o Rendimento Social de Inserção), a adoção do PII e do II PII e os diversos domínios de atuação do ACIDI. As medidas adotadas por Portugal com vista à integração dos imigrantes mereceram já importantes distinções internacionais:

- a classificação em primeiro lugar no Relatório da ONU de 2009, de entre 42 países, onde é dito que as medidas adotadas por Portugal "estão na vanguarda da Europa e do mundo";
- também o Relatório *O Futuro das Migrações: Reforço de Capacidade para a Mudança*, publicado em 2010 pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), distingue Portugal como um exemplo nas políticas de imigração;
- o Índice de Políticas de Integração de Imigrantes (MIPEX) III, em 2010, classifica Portugal em segundo lugar, pela segunda vez consecutiva, num *ranking* de 31 países, e em primeiro lugar na vertente da reunificação familiar e do acesso à nacionalidade.³³

³³ Cf. www.acidi.gov.pt/acidi-i-p/-/distincoes-e-referencias-internacionais, no sítio do ACIDI.

1.4.4. Língua e integração

A importância da aprendizagem da língua de acolhimento na integração de imigrantes é amplamente reconhecida, não só por investigadores mas também por entidades oficiais com responsabilidade nesta matéria. Como afirmam Baganha, Marques e Góis (2004),

Factor determinante na integração social dos migrantes na sociedade de acolhimento é a aquisição de um conjunto de competências sociais e culturais. De entre estas competências, as competências linguísticas assumem uma importância particular, dado que permitem criar e manter formas de relacionamento com a população autóctone e a aquisição de informações sobre oportunidades existentes nas diversas esferas sociais (oportunidades culturais, económicas, etc.). (Baganha, Marques & Góis, 2004, p. 106).

O domínio da língua de acolhimento, efetivamente, reflete-se nas diversas esferas sociais, desde o desempenho profissional/ escolar, acesso a oportunidades melhores (de emprego, habitação), sucesso no atendimento em serviços (de saúde, de aconselhamento, jurídicos), e, ao nível afetivo, no relacionamento interpessoal (com pessoas nativas e, eventualmente, com imigrantes de outras nacionalidades). Rocha-Trindade (2004a) adverte para o facto de que o domínio da LP, no caso do contexto português, é essencial para se atingir, verdadeiramente, a integração na sociedade de acolhimento, na sua dimensão humana e interpessoal:

Para que todo este processo se desenrole sem barreiras excessivas, é necessário postular que o imigrante e todos os membros da sua família adquiram a capacidade de comunicação básica em Português, única forma de assegurar a eficácia da sua interação com a sociedade receptora. [...] Este requisito não é de modo algum prescindível, mesmo quando o imigrante fizesse parte de uma comunidade étnica no seio da qual se desenrolasse a maior parte das suas actividades quotidianas, pois que tal conduziria, inevitavelmente, ao seu isolamento em relação à sociedade maioritária (Rocha-Trindade, 2004a, p. 16).

A Comissão Europeia (2008), no documento *Um desafio salutar – como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*, reconhece que:

Um conhecimento exaustivo da língua nacional e da cultura que ela veicula é um elemento indispensável para a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento e para a participação na vida económica, social, intelectual, artística e política (Comissão Europeia, 2008, p. 20).

Também o Conselho da Europa, no documento *White Paper on Intercultural Dialogue – “Living Together as Equals in Dignity”*, avança que:

Language is often a barrier to conducting intercultural conversations. The interculturalist approach recognises the value of the languages used by members of minority communities, but sees it as essential that minority members acquire the language which predominates in the state, so that they can act as full citizens (Conselho da Europa, 2008, tópico 4.3.1.).

O reconhecimento da importância que o domínio básico da LP assume na integração das populações imigrantes em Portugal reflete-se na legislação relativa à obtenção da nacionalidade portuguesa (regulada pela Lei Orgânica n.º 2/2006 de 17 de abril e pelo Decreto-Lei 237-A/2006 de 14 de dezembro) e ao regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (regulado pelo Decreto-Lei n.º 23/2007 de 4 de julho). Tanto para a aquisição da nacionalidade portuguesa como para a concessão de autorização de residência permanente e aquisição do estatuto de residente de longa duração é exigido um conhecimento da LP correspondente ao nível A2 do QECR.³⁴

³⁴ De acordo com o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 237-A/2006 de 14 de dezembro, “a prova do conhecimento da língua portuguesa pode ser feita por uma das seguintes formas:

- a) Certificado de habilitação emitido por estabelecimento de ensino oficial ou de ensino particular ou cooperativo reconhecido nos termos legais;
- b) Certificado de aprovação em teste de diagnóstico realizado em qualquer dos estabelecimentos de ensino previstos na alínea anterior, cujos modelos são aprovados por portaria conjunta dos Ministros da Justiça e da Educação;
- c) Certificado de aprovação no teste de diagnóstico previsto na alínea anterior emitido pelos serviços consulares portugueses, quando o interessado resida no estrangeiro;
- d) Certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português, como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação mediante protocolo”.

1.4.4.1. Integração escolar de alunos imigrantes

Ao nível da integração de crianças e jovens imigrantes no sistema de ensino do país recetor, a Diretiva 77/486/CEE do Conselho das Comunidades Europeias, de 25 de julho de 1977, foi das primeiras medidas políticas adotadas a nível europeu naquele sentido, postulando, no 2.º artigo, que:

Os Estados-membros tomarão, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que no seu território seja proporcionado, aos menores referidos no artigo 1.º, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento. Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para a formação inicial e contínua dos docentes que assegurem este ensino.

Note-se que esta Diretiva focava já a formação de professores, inicial e contínua, como um eixo essencial para a concretização do ensino da língua oficial a alunos imigrantes. No seu 3.º artigo, defendia o ensino da LM e cultura de origem dos alunos, em cooperação com os Estados de origem.

O *Livro Verde – Migração e mobilidade: Desafios e oportunidades para os sistemas da UE*, da responsabilidade da Comissão das Comunidades Europeias (2008), vem dar continuidade à atuação da referida Diretiva, questionando formas de a concretizar numa sociedade diferente da inicialmente considerada, com um avultado número de imigrantes originários de países terceiros. Neste documento, podemos ler o seguinte, relativamente às vantagens do ensino da LM dos alunos:

Há alguns indícios de que reforçar a língua de origem se pode revelar uma vantagem em termos educativos. Para além de ser valiosa para o capital cultural e a auto-confiança dos filhos dos migrantes, a fluência na língua de origem pode também constituir uma aptidão fundamental para a sua futura empregabilidade. Importa também considerar que, para determinadas famílias migrantes, o eventual regresso ao país de origem constitui uma opção desejável, e que o ensino na língua de origem viria facilitá-lo (CCE, 2008, p. 12).

A estas vantagens, acrescentaríamos os benefícios que podem advir do

conhecimento consolidado e explícito das LMs para a apropriação de novas línguas e, particularmente, as potencialidades da transferência linguística enquanto estratégia de apropriação da língua de acolhimento.

Quanto à aprendizagem da língua maioritária, é dito, no mesmo documento, que:

Cientes da importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento como factor fundamental para a integração, todos os Estados-Membros adoptaram já disposições específicas em apoio da mesma, por exemplo, aulas de língua para os alunos migrantes recém-chegados (que por vezes são também facultadas a alunos oriundos da imigração que, embora nascidos no país de acolhimento, ainda não dominam a língua). Outras práticas promovem um domínio linguístico tão precoce quanto possível – testes iniciais de competência linguística para todas as crianças, aprendizagem da língua na educação pré-escolar, e formação específica dos professores para o ensino da língua do país de acolhimento como segunda língua (CCE, 2008, p. 12).

A importância da aprendizagem da língua de acolhimento, neste caso a LP, por alunos imigrantes é particularmente relevante devido ao facto de ser a língua em que são veiculados os conhecimentos em todas as disciplinas (à exceção das disciplinas de LEs, mas até nestas tem a sua importância). Assim, a LP surge como objeto de estudo e como meio de comunicação que permite o acesso a outros saberes.

No que se refere especificamente às medidas adotadas pelo Estado português nesta matéria, podemos situá-las já neste novo século, em reação à nova situação migratória que, como referimos, se caracteriza pela distância linguística e cultural da LP, ao contrário do que acontecia com as tradicionais comunidades imigrantes provenientes de países de expressão portuguesa (PALOP e Brasil). De entre as várias medidas adotadas, destacamos o Despacho Normativo n.º 7/2006 (ME/ DGIDC), relativo ao ensino básico, que, como consta do seu Sumário,

Estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.

Esses princípios de atuação convertem-se na realização de avaliação diagnóstica aos alunos para os quais a LP não é LM e consequente distribuição destes por níveis de proficiência linguística, de acordo com o QECR, sendo definidos três níveis – Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). Inicialmente, os alunos que se inserissem nos níveis de Iniciação e Intermédio beneficiavam de uma aula semanal de apoio de PLNM, com a duração de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, sem dispensa de frequência da disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos cuja proficiência linguística em LP correspondesse ao nível Avançado eram considerados aptos a acompanhar o currículo nacional. Com a recente eliminação do Estudo Acompanhado (Decreto-Lei n.º 94/2011), os alunos dos níveis de Iniciação e Intermédio passam a frequentar a disciplina de PLNM em alternativa à de Língua Portuguesa, estando dispensados desta.³⁵ É esta, aliás, a situação verificada no ensino secundário, regulada pelo Despacho Normativo n.º 30/2007 (ME/ DGIDC).

Foram produzidos, entretanto, vários documentos orientadores e de apoio à atividade docente no âmbito do PLNM, nomeadamente:

- *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna* (Perdigão, 2005);
- *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (Leiria, Queiroga & Soares, 2005);
- *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (Pascoal & Oliveira, 2005);
- *Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português língua não materna – Ensino Secundário* (ME/ DGIDC, 2007b);

³⁵ Cf. Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=118#i>.

- *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário* (Leiria, 2008);
- *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Introdução Geral* (Mateus, 2009a);
- *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico* (Mateus, 2009b);
- *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro e do quarto anos do Ensino Básico. Alunos do quinto e do sexto anos do Ensino Básico* (Mateus, 2009c);
- *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico. Alunos do Ensino Secundário* (Mateus, 2009d).

O II PII, que já apresentámos anteriormente, contempla algumas medidas direccionadas às crianças e jovens imigrantes em idade escolar. Na área de intervenção 2, referente à Cultura e Língua, prevê as seguintes medidas (Presidência do Conselho de Ministros, 2010, pp. 13-14):

- *Medida 8*: Consolidação do Programa Português Língua não Materna;
- *Medida 12*: Reforço da expressão da diversidade cultural em todos os domínios e actividades, com incidência na cultura.

Na área de intervenção 4, Educação, prevê as seguintes medidas (Presidência do Conselho de Ministros, 2010, pp. 18-21):

- *Medida 23*: Reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua de professores;
- *Medida 24*: Definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequar as estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes;
- *Medida 25*: Melhoria dos dados estatísticos sobre a diversidade cultural nas escolas;

- *Medida 26:* Diversificação das ofertas educativas e formativas;
- *Medida 27:* Integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;
- *Medida 28:* Acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da acção social escolar em todos os graus de ensino;
- *Medida 29:* Divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas;
- *Medida 30:* Divulgação de boas práticas no acolhimento, apoio e integração de estudantes descendentes de imigrantes;
- *Medida 31:* Apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal;
- *Medida 32:* Iniciativa «SEF vai à Escola».

1.4.4.2. Contextos de apropriação do Português por imigrantes adultos

Ao longo deste trabalho, consideramos quatro contextos possíveis de apropriação da LP: o contexto formal, o contexto não formal, o contexto informal e o contexto de autoaprendizagem. Começando por estes últimos dois, entendemos que o contexto informal consiste no meio social em que o aprendente está imerso e que proporciona oportunidades reais de uso da língua, nas suas diversas competências (de compreensão e expressão na oralidade e na escrita), como sejam a interação com outras pessoas em LP, a leitura de cartazes, anúncios, revistas e jornais, o visionamento de programas televisivos, o preenchimento de formulários, entre tantas outras atividades linguísticas com que os sujeitos se deparam no seu dia a dia.³⁶ O contexto de autoaprendizagem consiste, em nosso entendimento, nos espaços/ momentos dedicados ao estudo autónomo da LP, por iniciativa do próprio aprendente e em que este é responsável pela planificação e concretização das estratégias e pela seleção dos recursos.

Quanto aos contextos formal e não formal, têm em comum o facto de serem contextos de ensino, isto é, decorrem em espaços próprios, normalmente salas de aula,

³⁶ Segundo Bento (2007, p. 27), “Educação informal é um processo que dura toda a vida e no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, competências, atitudes e modos de discernimento, mediante as experiências diárias e sua relação com o meio ambiente”.

e implicam a presença de um professor ou formador, o qual é o responsável pela gestão das atividades, dos recursos, das interações, etc. Adotamos a perspetiva de que aquilo que os contextos formal e não formal têm em comum, e que os distingue dos contextos de autoaprendizagem e informal, é mais relevante do que aquilo que os diferencia entre si. Por esse motivo, na análise de dados, particularmente no Capítulo 5, optámos por considerar estes dois contextos em conjunto. No entanto, para já, importa apresentar cada um destes contextos em separado, de modo a percebermos como se caracterizam as duas principais vias através das quais tem sido proporcionado o ensino da LP a imigrantes adultos em Portugal: o ensino não formal e o ensino formal.

1.4.4.2.1. Educação formal e educação não formal

Antes de caracterizarmos os contextos formal e não formal de ensino da LP a imigrantes adultos, iremos, primeiramente, apresentar algumas perspetivas sobre a educação formal e a educação não formal em geral (não apenas no que se refere à aprendizagem de línguas), para então delimitarmos quais os cursos de LP que enquadrámos numa e noutra modalidade.

A educação formal está intimamente associada à instituição escolar, ao sistema oficial de ensino e, como tal, encontra-se claramente regulamentada, possui uma estrutura hierárquica bem definida, organiza-se segundo uma lógica de progressão e caracteriza-se por uma certa homogeneidade ao nível dos objetivos e conteúdos de ensino. De acordo com Gadotti (2005),

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (Gadotti, 2005, p. 2).

Por seu lado, a educação não formal é normalmente promovida por entidades não estatais e surge como resposta a necessidades concretas verificadas na

comunidade local; ao nível da gestão e organização, pauta-se por uma maior heterogeneidade, pois não é regulada por um órgão central (Antunes, 2007, p. 17). Por contraponto à educação formal, Gadotti (2005) considera que:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2005, p. 2).

A classificação de determinado tipo de ensino como formal ou não formal não é consensual. Por exemplo, para Bento (2007, p. 27), a educação formal estende-se “desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da Universidade”; como exemplos de educação não formal, este autor refere “a alfabetização, a formação profissional realizada fora da escola, a formação de jovens não escolarizados e os diferentes programas de desenvolvimento comunitário, incluindo a educação no domínio da saúde, nutrição, ambiente, etc.”. Para Antunes (2007, p. 17), por outro lado, ao ensino básico, secundário e superior somam-se algumas modalidades de educação de adultos que, segundo esta autora, também se enquadram na educação formal: “Ensino Recorrente, ou de segunda oportunidade, Educação Extra-Escolar e Cursos de Educação e Formação de Adultos, ou seja, cursos de formação/requalificação profissional”.

Na linha das características apresentadas, e em consonância com a caracterização que faremos nos dois próximos tópicos, classificamos como ensino não formal da LP aquele que é ministrado, essencialmente, em contexto associativo, e como ensino formal da LP aquele que tem lugar, atualmente, em escolas da rede pública e Centros de Formação Profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) no âmbito do Programa PPT, como veremos adiante.

Iremos, de seguida, caracterizar o ensino atual da LP a imigrantes adultos em contexto não formal e formal.

1.4.4.2.2. Contexto não formal de ensino do Português

Num país que só recentemente se depara com o desafio da diversidade linguística e cultural, e que está em fase de adaptação a esta nova realidade, as primeiras respostas com vista à integração de imigrantes, nomeadamente através da capacitação de competências linguísticas, foram dadas pela sociedade civil, ao nível das associações de imigrantes, centros paroquiais, instituições de solidariedade social, entre outros:

As situações de apoio mais frequentemente documentadas nos trabalhos jornalísticos têm a ver com as associações, os movimentos, as pessoas que participam nas iniciativas de apoio a estas populações, ou com os próprios imigrantes que protagonizam histórias mais marcantes. Salientamos que o processo de legalização, tão noticiado, acaba por desencadear por todo o país iniciativas solidárias protagonizadas por várias entidades.

É precisamente em torno de grupos mais ou menos estruturados de imigrantes chegados a Portugal que se desenvolvem iniciativas de solidariedade. Encontramos notícia de entidades tão variadas como as câmaras municipais, paróquias e escolas, no apoio ao ensino da língua portuguesa (Baptista & Cordeiro, 2002, p. 39).

As associações de imigrantes, em particular, têm conhecido uma evolução notável em Portugal, não só ao nível do seu crescimento quantitativo como quanto às crescentes funções sociais que assumem.³⁷ Esta evolução tem sido propiciada pelo aumento da imigração, mas essencial neste processo foi, sem dúvida, o enquadramento do regime jurídico das associações pela Lei n.º 115/99, de 3 de agosto, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2000, de 9 de maio.³⁸ Cabe ao ACIDI, sob parecer do COCAI, a atribuição do estatuto legal às associações, a partir da qual estas:

³⁷ Sobre este assunto, *vide* Albuquerque (2005), Pedro, Simões & Melo (2007a e 2007b) e Rocha-Trindade (2010).

³⁸ A valorização das dinâmicas associativas relacionadas com os imigrantes e seus descendentes está patente no II PII, que contempla uma área de intervenção dedicada ao associativismo imigrante, com quatro medidas (medidas 60-63): promoção do associativismo imigrante junto das comunidades imigrantes; apoio ao reconhecimento de representatividade das associações de imigrantes; apoio na gestão de projetos associativos para integração de imigrantes; revisão da lei das associações de imigrantes (Presidência do Conselho de Ministros, 2010, pp. 31-32).

accedem aos direitos de participação na definição da política de imigração, participação nos processos legislativos relativos à imigração, participação em órgãos consultivos (de acordo com a lei respectiva) e benefício do direito de antena nos serviços públicos de rádio e televisão (Albuquerque, 2005, p. 367).

No entanto, as dinâmicas associativas extravasam esta dimensão de afirmação/reivindicação dos direitos dos imigrantes. Na sua origem, as associações nascem da necessidade de encontro entre indivíduos com um património cultural comum, tanto para manter esse património presente nas suas vidas como para evitar o isolamento em terras estranhas, através do convívio com sujeitos que partilham da mesma experiência atual de imigração e do contexto anterior a esta:

As associações de migrantes internacionais têm constituído, desde sempre, um poderoso instrumento de manutenção e de reforço da identidade das comunidades de estrangeiros que se encontram fixadas fora do seu país e constituem veículo apropriado para ultrapassar o isolamento que estes possam experimentar (Rocha-Trindade, 2010, p. 48).

Por outro lado, as associações de imigrantes, apesar de pensadas para estes (frequentemente vinculadas a determinada nacionalidade ou origem de proveniência), não congregam apenas imigrantes. De facto, estabelecem uma ponte entre estes e a sociedade de acolhimento³⁹ (quer ao nível dos associados, frequentadores, funcionários ou colaboradores, quer ao nível das iniciativas promovidas),

tornando-se interlocutoras e parceiras privilegiadas de ambas as partes, assumindo e consolidando um papel cada vez mais de mediadoras entre línguas e culturas. Entre cidadãos, acrescentaríamos ainda (Pedro, Simões & Melo, 2007b).

³⁹ De acordo com Pereira (2002, p. 118), “uma associação, enquanto ponto de referência para determinado grupo de sociabilidade, acaba por se constituir como ponto de encontro entre elementos dispersos, marcados por diferentes origens, hábitos, práticas e representações, lugares sociais e correntes culturais, surgindo como um ponto de encontro entre vários vectores identitários, que se entrecruzam no seu seio, como se de uma complexa rede se tratasse, rede em que se encontram tecidas linhas identitárias, correntes culturais”.

Ao nível da mediação entre línguas, ou da mediação entre cidadãos através da língua, destaca-se a promoção de cursos de ensino da LP a estrangeiros adultos em algumas associações de imigrantes (bem como de cursos das línguas de origem, com o objetivo de preservar o seu domínio, principalmente pelas gerações mais novas).⁴⁰ Como já referimos, não são apenas as associações de imigrantes que se dedicam a este propósito de desenvolvimento de competências linguísticas em contexto não formal enquanto meio facilitador da integração, mas também outras entidades civis.

Iremos, agora, apresentar uma breve caracterização dos cursos de LP em contexto não formal, relativamente aos tópicos que se seguem, reportando-nos à nossa experiência nesta área (cf. o tópico 4.3. da Introdução) e aos testemunhos dos professores que entrevistámos e que lecionavam neste contexto (entrevistados A1, A2 e A5):

- professores: as associações e outras entidades, enquanto organismos cuja ocupação principal não é o ensino da língua, mas que se viram confrontadas com a necessidade de oferecer ajuda nesta vertente, não dispunham, à partida, de recursos humanos vocacionados para essa área. As aulas de LP são, então, lecionadas geralmente em regime de voluntariado, por indivíduos que se disponibilizam a colmatar essa necessidade. Sobressai, assim, a vontade de ajudar e a sensibilidade face à problemática da integração de imigrantes. Aos professores que ensinam em contexto não formal não é exigido, pois, que tenham formação específica para o efeito, apesar de alguns terem;
- composição das turmas: dada a escassez de recursos humanos, os aprendentes são frequentemente colocados numa mesma turma, independentemente do seu nível de proficiência;

⁴⁰ Pedro, Simões e Melo, em dois artigos sobre as representações que circulam em associações de imigrantes relativamente ao papel das línguas, identificam o carácter utilitário atribuído à aprendizagem e domínio da LP, enquanto língua que permite a autopromoção económica e o desenvolvimento de uma cidadania participativa, no cumprimento de direitos e deveres (2007a). Por outro lado, as aulas de Russo, promovidas numa das associações estudadas, são perspectivadas “em termos de manutenção da identidade cultural e linguística”; os aprendentes “vão às aulas para «falar» na sua língua, para encontrar um lugar de comunicação entre membros da sua comunidade (2007b).

- organização dos cursos: a organização dos cursos fica, normalmente, a cargo dos próprios professores, dado que não existem estruturas superiores responsáveis pela gestão dos mesmos. Deste modo, o ensino da LP em contexto não formal caracteriza-se pela pluralidade de abordagens, de materiais didáticos utilizados, de conteúdos lecionados, entre outros, dependendo das características e opções dos professores;
- progressão dos conteúdos: também ao nível da sequencialidade das aprendizagens se verifica uma grande flexibilidade, não estando os professores condicionados ao cumprimento de um programa ou de diretrizes superiores. De uma forma geral, existe maior oportunidade para ir ao encontro das necessidades e dificuldades dos aprendentes (mesmo extralinguísticas, como resolução de problemas do quotidiano) e para realizar atividades culturais e de convívio;
- duração dos cursos: a carga horária semanal é normalmente reduzida – cerca de duas horas por semana – e a duração dos cursos prolonga-se por todo o ano, com interrupções para as férias;
- avaliação: a progressão nem sempre é verificada por meio de avaliação, não havendo obrigatoriedade neste sentido, dado que normalmente não é passado um certificado de competências;
- assiduidade: pelo facto de não haver avaliação final, a assiduidade não é, por norma, controlada, pelo que o público não é constante, dependendo a sua frequência da sua disponibilidade e vontade de aprender.

1.4.4.2.3. Contexto formal de ensino do Português

Os cursos de LP em contexto formal dirigidos a imigrantes adultos surgiram em Portugal em julho de 2001, data em que o Governo lançou o Programa Portugal Acolhe.⁴¹ Este programa integra formação em “Português básico para estrangeiros” e

⁴¹ Antes dessa data, existiam já cursos de Português para estrangeiros em universidades portuguesas, tal como continuam a existir hoje em dia.

“Cidadania” e é ministrado na rede do IIEFP. A adoção do PII e a entrada em vigor do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)⁴², em 2007, desencadearam um processo de reforma do Programa Portugal Acolhe⁴³, decorrendo as principais alterações da adoção do Programa Português Para Todos (PPT), lançado publicamente a 27 de junho de 2008.⁴⁴ O Programa Operacional Potencial Humano (POPH) do QREN integra, no eixo n.º 6 “Cidadania, inclusão e desenvolvimento social”, a tipologia de intervenção 6.6. Formação em Língua Portuguesa para Estrangeiros, regulada pelo Despacho n.º 18476/2008 (MTSS). Este Despacho estabelece como Organismo Intermédio o ACIDI, podendo ter acesso aos apoios concedidos, através de candidatura submetida ao ACIDI, as direções regionais de educação e o IIEFP. Na prática, isto significa que os estrangeiros podem, atualmente, aceder a cursos de LP em contexto formal em escolas da rede pública (cursos PPT) e em Centros de Formação Profissional do IIEFP (cursos Portugal Acolhe – PPT) que tenham ações aprovadas pelo ACIDI.⁴⁵ Os cursos do Programa PPT são gratuitos e existem duas possibilidades de percurso: cursos de Língua Portuguesa e cursos de Português Técnico. Os primeiros permitem o acesso a um certificado que releva para efeitos de acesso à nacionalidade, autorização de residência permanente e estatuto de residente de longa duração, pois certificam o nível A2 do QECR. De acordo com a Portaria n.º 1262/2009 (MTSS & ME), estes cursos seguem o referencial *O Português para Falantes de Outras Línguas – o Utilizador Elementar no País de Acolhimento* ⁴⁶, nomeadamente ao nível da organização, referenciais de competências, requisitos de acesso e carga

⁴² Período de vigência de 2007 a 2013.

⁴³ Uma das alterações consistiu no alargamento do público a estrangeiros que estejam desempregados.

⁴⁴ A criação do Programa PPT é uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação. Para mais informações, *vide* ACIDI (2010) e IIEFP (n.d.).

⁴⁵ A lista dos locais com ações aprovadas em cada ano pode ser consultada no sítio do ACIDI, em <http://www.acidi.gov.pt/es-imigrante/servicos/portugues-para-todos/cursos-de-portugues---lingua-portuguesa>.

⁴⁶ Cf. Grosso, Tavares & Tavares (2008) – este referencial engloba fichas modulares e propostas de atividades. Cf., ainda, Grosso (2007b). Para o nível Intermédio, *vide* Grosso, Tavares & Tavares (2009).

horária (entre 150 e 200 horas)⁴⁷. Esta Portaria define ainda, no artigo 3.º, que:

A leccionação dos cursos é assegurada por docentes profissionalizados na área do ensino do Português, preferencialmente com formação específica no ensino do Português como língua estrangeira ou língua segunda, ou por formadores devidamente certificados na mesma área, seleccionados, para o efeito, pelos estabelecimentos de ensino e centros de formação.

Os cursos de Português Técnico também são certificados, destinam-se a estrangeiros que já possuem competências básicas em LP e distribuem-se por quatro áreas de atividade que registam uma grande taxa de empregabilidade entre as populações imigrantes: comércio, hotelaria, cuidados de beleza, e construção civil e engenharia civil.

Nos anos de 2008 e 2009, os cursos PPT abrangeram um total de 7.213 formandos provenientes de 107 nacionalidades diferentes, com predomínio para os ucranianos, moldavos, romenos, indianos, chineses, paquistaneses, guineenses, alemães e búlgaros (ACIDI, 2010).

O II PII reforça as medidas de ensino da LP a estrangeiros adultos, na área de intervenção 2, Cultura e Língua, através da consolidação dos cursos PPT, do alargamento destes ao nível Intermédio (níveis B1 e B2 do QECR) e da distribuição do referencial *O Português para Falantes de Outras Línguas – o Utilizador Elementar no País de Acolhimento* pelos locais onde os cursos PPT funcionam, entre outras medidas.

1.5. Síntese

Ao longo deste capítulo, revimos os movimentos migratórios recentes em Portugal, país que continua a caracterizar-se pela emigração, crescendo agora o seu papel enquanto recetor de imigração. As principais nacionalidades que têm escolhido Portugal como destino têm sido provenientes de países de expressão portuguesa, com destaque para o Brasil e Cabo Verde.

⁴⁷ Os cursos ministrados nos Centros de Formação do IEFP são mais intensivos, ou seja, têm uma carga horária semanal superior, pelo que a sua extensão é mais reduzida (cerca de três meses). Os cursos desenvolvidos nas escolas da rede pública, por oposição, têm menor carga horária semanal, durando, aproximadamente, um ano letivo.

Desde 2001, devido a vários fatores que procurámos clarificar, têm ganho relevância outras nacionalidades, distantes cultural e linguisticamente, nomeadamente do Centro e Leste europeu, predominando a Ucrânia. Dados os propósitos do nosso trabalho, delimitámos os países de origem de imigrantes falantes de línguas eslavas e atentámos na presença de nacionais desses países em Portugal em 2011, verificando que correspondia a cerca de 19% do total da população estrangeira. Seguidamente, procurámos caracterizar esta população, com base em estudos realizados nesse sentido. Os principais dados indicam que se trata de uma população jovem, com prevalência do sexo masculino (prevalência essa que se começa a esbater, provavelmente por processos de reagrupamento familiar), distribuída geograficamente por todo o país (ainda assim, com tendência de fixação nas grandes cidades do Litoral, tal como outras comunidades imigrantes e a própria população nativa) e com qualificações acima das exigidas pelas profissões que desempenham em Portugal. As perspetivas de permanência iniciais eram predominantemente temporárias, mas começam a delinear-se percursos de integração que tendem para mais definitivos, à medida que as ocupações profissionais e condições de trabalho vão melhorando, a par das competências linguísticas e dos laços afetivos.

Concluímos o capítulo com a caracterização das medidas de integração adotadas recentemente em Portugal, que têm sido destacadas positivamente a nível internacional, e focámos particularmente as relacionadas com o ensino da LP. Relativamente a este, distinguimos os dois contextos em que se tem processado, nomeadamente o não formal e o formal. O primeiro desempenhou um papel muito importante principalmente numa primeira fase, em que havia pouca oferta por parte do Estado, e continua a ter muita procura, destacando-se a boa vontade e dedicação dos professores que o proporcionam. O contexto formal tem conhecido um grande investimento nos anos mais recentes, a diversos níveis, e destaca-se do contexto não formal por ser mais estruturado – existe uma entidade que é responsável pela sua gestão (o ACIDI), foi adotado um referencial que suporta a sua concretização e recorre exclusivamente a professores habilitados.

CAPÍTULO 2 – APROPRIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Com o desenvolvimento dos trabalhos do Conselho da Europa e com uma Europa tendencialmente mais multilíngue e multicultural, assiste-se ao emergir de termos que se impõem pela frequência ou (re)criam e fixam conceitos com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas, [...].
(Grosso, 2010, p. 61)

2.1. Introdução

A citação escolhida para iniciar este capítulo consiste em parte da frase de abertura de um artigo em que Maria José Grosso reflete sobre o conceito de ‘língua de acolhimento’. Considerámo-la apropriada para introduzir esta secção por três motivos: i) alude ao impacto na área da Didática de Línguas dos trabalhos do Conselho da Europa, de entre os quais se destaca o *QECR*; ii) refere as reconfigurações linguísticas e culturais que têm ocorrido na Europa, em grande parte devido a fenómenos de mobilidade/ migrações, bem como as “novas situações socioeducativas” daí decorrentes; iii) constata as alterações que estas novas realidades têm vindo a estimular no campo da investigação – nomeadamente ao nível do discurso teórico, com a introdução de novas perspetivas e conceitos (como é o caso de ‘língua de acolhimento’, que adiante desenvolveremos) e com a revisitação/ revisão de conceitos existentes (como ‘Língua Materna’, ‘Língua Estrangeira’ e ‘Língua Segunda’).

Obviamente que a evolução de conceitos não se pode atribuir apenas às mudanças ideológicas e sociais na Europa, sendo, antes, uma característica inerente a qualquer área de estudos ativa, dinâmica e fértil, como se tem revelado a Didática de Línguas e outras áreas que com ela se intersejam (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Aquisição de Segunda Língua⁴⁸, para nomear apenas algumas).

⁴⁸ Note-se que a área da Aquisição de Segunda Língua não se refere apenas à L2 como definida neste trabalho, mas a qualquer LNM, dado que se centra nos processos cognitivos que ocorrem na aquisição de qualquer língua depois da aquisição da primeira (L1).

Nesta linha, ocupar-nos-emos neste capítulo, por um lado, da clarificação do significado que alguns conceitos assumem ao longo deste trabalho, de modo a que possam ser entendidos, na medida do possível, com o valor com que os empregamos, e, por outro lado, da apresentação dos pressupostos teóricos que enformam este estudo.

2.2. Apropriação, aquisição e aprendizagem de línguas

Os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ têm tido usos muito diversos, alguns deles contraditórios: alguns autores empregam-nos indistintamente, uns por os considerarem equivalentes, outros por não considerarem relevante a sua distinção; outros autores consideram que ‘aquisição’ se aplica apenas à LM, sendo todas as outras línguas ‘aprendidas’; uns utilizam ‘aquisição’ como termo geral, outros preferem ‘aprendizagem’ com o mesmo sentido geral.

Osório e Fradique (2010), depois de reverem brevemente a distinção que alguns autores⁴⁹ estabelecem entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’, concluem que:

Apesar das diferentes opiniões, verifica-se um ligeiro consenso ao considerar a aquisição e aprendizagem processos distintos, sendo o primeiro um processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar e o segundo um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar (Osório & Fradique, 2010, pp. 91-93).

Esta distinção é, também, a estabelecida por Krashen, sendo talvez a sua proposta a mais divulgada:

adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language.

The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the

⁴⁹ Vygotsky, Ringhom, Krashen, Littlewood, Bialystok, Klein, Leffa, Ellis, Py, Amor, McLaughlin, Sim-Sim e Oxford.

rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. [...]

The second way to develop competence in a second language is by language *learning*. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them (Krashen, 2009, p. 10).

A distinção entre aquisição e aprendizagem assume grande importância para Krashen, já que, segundo este autor, os conhecimentos aprendidos por via da reflexão não se convertem em conhecimentos implícitos, não estando imediatamente disponíveis em situações de uso real da língua – apenas (e, mesmo assim, nem sempre) em atividades linguísticas em que o falante tem tempo para refletir e mobilizar as regras aprendidas e se esforça por produzir formas corretas, como é o caso, por exemplo, de exercícios de treino gramatical e, mais dificilmente, de atividades escritas. Por outro lado, Krashen considera que a aprendizagem não apresenta os mesmos resultados para todos os aprendentes, dependendo das suas características pessoais. Por estes motivos, considera que a aquisição é o processo mais eficaz e advoga que o ensino de uma língua, para ser bem sucedido e com resultados duradouros, deve aproximar-se da aquisição em meio natural.

Numa perspetiva diametralmente oposta, Larsen-Freeman (1995) apelida este pressuposto de 'reflex fallacy', discordando que seja desejável que o papel dos professores se limite a reproduzir em sala de aula o contexto natural de aquisição:

Indeed, I would strenuously object to the assumption that because certain conditions exist in naturalistic acquisition, our objective as teachers should be to emulate them to the best of our abilities. I have called this «the reflex fallacy». "The fallacy lies in the assumption that teaching is an involuntary reflex of natural acquisition such that what is present and natural in untutored acquisition should be present in abundance in classroom instruction, and what is absent in natural acquisition should be prohibited in the classroom" (Larsen-Freeman, 1990, p. 262). [...] One would hope that effective teaching would accelerate the natural process. "The basis of schooling is the assumption that nature can be improved on by artifice" (Widdowson, 1992). (Larsen-Freeman, 1995, p. 136).

Como pudemos observar, a distinção que Krashen estabelece entre aquisição e aprendizagem não se limita ao contexto onde ocorre o contacto com a língua (informal vs. formal/ não formal), mas, principalmente, aos processos cognitivos que são implicados (processos inconscientes vs. conscientes/ implícitos vs. explícitos). No entanto, aqui reside outra das críticas apontadas a este modelo: não explicita quais são, concretamente, os processos cognitivos (que supostamente seriam diferentes) envolvidos na aquisição e na aprendizagem:

As críticas feitas a este modelo (e.g. Larsen-Freeman, 1983) referem que existe uma distinção pouco clara entre aquisição e aprendizagem e que estes dois aspectos não podem ser testados empiricamente. Krashen (1982) não explica os processos cognitivos subjacentes à aquisição e à aprendizagem, o que torna este modelo numa “caixa negra” da aquisição da linguagem (Oliveira, 2010, p. 24).

Deste modo, torna-se muito difícil destringir o que efetivamente se pode qualificar como aquisição e o que se pode qualificar como aprendizagem. No caso do nosso público-alvo, que se encontra em contexto de imersão linguística, torna-se ainda mais complicado: em sala de aula, contactam com muito material linguístico novo, tal como na rua; na rua, solicitam explicitações, são corrigidos, utilizam dicionários, tal como na sala de aula; em casa, dedicam-se ao estudo da língua por iniciativa própria. Por estes motivos, neste trabalho privilegiamos o termo ‘apropriação’, o qual começa a ser cada vez mais utilizado como hiperónimo dos outros dois (‘aquisição’ e ‘aprendizagem’).⁵⁰ A referência aos contextos de apropriação será realizada de forma explícita, sendo mencionado o contexto em causa, de entre as seguintes possibilidades: contexto formal/ não formal, contexto de autoaprendizagem (ou

⁵⁰ Veja-se, por exemplo, o título do n.º 162 da Revista *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée* (revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, Didier Érudition, Klincksieck), de abril – junho de 2011, coordenado por Jean-Michel Robert: “Le public Erasmus. Stratégies d’enseignement et **d’appropriation** de la langue du pays d’accueil”; cf. ainda Ançã (2008). Em algumas expressões, mantemos (embora nem sempre) os termos mais frequentemente utilizados, como em ‘estratégias de aprendizagem’, ‘ensino-aprendizagem’, ‘Aquisição de Segunda Língua’, ‘sequências naturais de aquisição’. Por vezes, utilizamos os verbos ‘aprender’ ou ‘adquirir’ quando a utilização do verbo ‘apropriar-se’ soaria estranha, ou para evitar repetições.

estudo autónomo) e contexto informal (cf. a secção 1.4.4.2. *Contextos de apropriação do Português por imigrantes adultos*).

No que se refere à apropriação de línguas, iremos atentar em três temáticas que têm merecido a atenção da investigação e que consideramos relevantes para este trabalho, por motivos distintos e que justificaremos oportunamente: hipótese da ordem natural; transferência linguística; e estratégias de aprendizagem.

2.2.1. Hipótese da ordem natural

A hipótese da ordem natural postula que, em geral, a apropriação das estruturas gramaticais de uma determinada língua ocorre numa sequência previsível. Esta hipótese foi colocada na sequência dos trabalhos de Brown, em 1973, relativamente à aquisição por crianças do Inglês como LM, que demonstraram, por exemplo, que as crianças aprenderiam mais cedo o morfema de progressivo *-ing* e o morfema de plural *-s* do que o morfema de terceira pessoa do singular *-s* e o de possessivo *'s*. Pouco tempo depois da publicação destes resultados, Dulay e Burt alargaram esta hipótese à apropriação de LNMs por crianças, afirmando que este processo também respeitaria uma determinada sequência, independentemente da LM dos aprendentes, contudo não coincidindo totalmente com a sequência identificada para a apropriação das línguas enquanto LMs. Posteriormente, foram realizados estudos⁵¹ envolvendo adultos, sendo as conclusões semelhantes, isto é, as evidências apontam no sentido de que a apropriação de determinada língua por aprendentes adultos segue uma ordem natural, sendo alguns elementos apropriados primeiro do que outros, numa sequência previsível. Isto não significa que essa ordem seja invariável e que se verifique em todos os casos, apenas significa que existe um padrão estatisticamente relevante. Como vimos anteriormente, esta ordem não coincidirá completamente com a ordem seguida na apropriação dessa língua como LM,

⁵¹ Krashen (2009, pp. 12-15) menciona os seguintes: Bailey, Madden & Krashen (1974); Andersen (1976); Krashen, Houck, Giunchi, Bode, Birnbaum & Strei (1977); Christison (1979); Krashen, Sferlazza, Feldman & Fathman (1976); e Kayfetz-Fuller (1978).

havendo, no entanto, algumas semelhanças.

Por outro lado, esta ordem natural de apropriação não se manifesta unicamente no que se refere à sequência pela qual as estruturas gramaticais emergem com correção na competência linguística dos aprendentes, mas também no que se refere aos caminhos que os aprendentes percorrem até chegarem à estrutura correta. Isto significa que, até o aprendente atingir o domínio de determinada estrutura, irá produzir desvios ou erros previsíveis, comuns a outros aprendentes no mesmo estágio de desenvolvimento.

Têm sido avançadas várias possíveis explicações para justificar este padrão:

Many explanations for these developmental paths have been put forth, running the gamut from psychological explanations such as the shedding of speech-processing strategy constraints (Clahsen, 1987; Pienemann, 1985), and the invoking of Slobin-like operating principles (Andersen, 1988), to environmental ones having to do with factors in the input such as frequency of occurrence, perceptual saliency, or factors arising out of interaction with speakers of the target language (Larsen-Freeman, 1975; Lightbown, 1983; Long, 1980), and to linguistic ones having to do with markedness directionality (Eckman, 1981) and Universal Grammar (UG) principles and parameter resetting (e.g., Bley-Vroman, 1986; Flynn, 1987; Schachter, 1988; White, 1985). (Larsen-Freeman, 1995, p. 134).

Vista só por si, a hipótese da ordem natural parece excluir de todo a influência de conhecimentos linguísticos prévios na apropriação de um novo sistema linguístico, ou seja, a ocorrência de transferência linguística. No entanto, acreditamos que a apropriação de línguas é um fenómeno demasiado complexo para poder ser explicado apenas por um fator. Pelo contrário, serão vários os fatores em tensão, cada um contribuindo de forma diferente em momentos diferentes para o processo e para o produto (temporário e transitório) de apropriação de uma dada língua por um indivíduo com um percurso de aquisição/ aprendizagem necessariamente único.

2.2.1.1. Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto

No âmbito deste trabalho, a hipótese da ordem natural revela-se particularmente relevante no que se refere às sequências naturais que têm sido

identificadas na apropriação do Tempo e Aspeto em geral. A este respeito, destacamos dois aspetos: as fases iniciais de expressão temporal; e o papel das classes aspetuais na apropriação de tempos verbais.

Quanto às primeiras, Bardovi-Harlig (1995, pp. 153-154), com base na comparação dos resultados de vários estudos envolvendo públicos adultos diversificados⁵², identifica quatro fases iniciais de expressão temporal por parte de aprendentes de uma LNM, que podem ser genericamente caracterizadas como uma progressão num *continuum*, partindo de meios implícitos de expressão da temporalidade, passando a meios lexicais e, finalmente, abrangendo os meios gramaticais. As três primeiras frases corresponderão a sequências naturais de aquisição, ao passo que a última fase apenas se verifica em aprendentes que frequentam/ frequentaram instrução em contexto formal ou não formal:

- na primeira fase, não existe recurso sistemático à morfologia temporal-aspetual, sendo a referência temporal estabelecida de quatro formas: discurso apoiado no contributo dos interlocutores; referências implícitas, passíveis de ser inferidas a partir de um contexto particular; contraste entre eventos; e ordem cronológica na narração;
- num segundo estágio, a referência ao passado é realizada pela primeira vez explicitamente através do recurso a expressões adverbiais e conetores;
- na terceira fase, surge a morfologia verbal, inicialmente de forma assistemática e ainda muito apoiada nos adverbiais de tempo e, de seguida, de forma mais sistemática, com correspondente decréscimo no recurso a expressões adverbiais;
- a quarta fase, identificada apenas em aprendentes que estudaram a língua em contexto formal ou não formal, caracteriza-se pela elevada correção formal e adequação no uso da morfologia verbal.

⁵² Os estudos e respetivos públicos que serviram de base a essa análise foram: Meisel (1987), sobre aprendentes adultos de Alemão sem experiência em contexto formal; Schumman (1987), sobre aprendentes adultos de Inglês sem experiência em contexto formal; Bardovi-Harlig (1992 e 1993), sobre aprendentes adultos de Inglês com experiência em contexto formal.

Veremos na análise dos dados que, efetivamente, as expressões adverbiais assumem uma grande importância para os nossos informantes, aprendentes de LP de nível inicial/ intermédio, servindo aquelas como pistas para descodificar o significado temporal e aspetual dos enunciados. Acrescentamos o que Bardovi-Harlig (1995) refere a este propósito:

This early reliance on temporal adverbials has also been identified in a comprehension study. In a study of foreign language learners of Spanish, Sanz-Alcala & Fernandez (1992) found that when learners were presented sentences in which time adverbials and tense were mismatched (e.g., *yesterday I will go*), the learners responded to the sentences on basis of the adverbs (Bardovi-Harlig, 1995, p. 153).

O papel das classes aspetuais⁵³ na apropriação de tempos verbais – outro dos elementos que importa referir a propósito das sequências naturais de aquisição no que se refere à apropriação do Tempo e Aspeto – será relevante, aproximadamente, na terceira e na quarta fases referidas anteriormente, ou seja, quando se inicia o recurso à morfologia verbal. Os trabalhos de Andersen terão sido precursores neste domínio, tendo estado na origem da chamada Hipótese do Aspeto (*Aspect Hypothesis*), segundo a qual os aprendentes não nativos, numa fase inicial, tendem a restringir o uso dos morfemas verbais consoante a classe aspetual dos predicadores. Segundo Andersen (citado em Salaberry & Shirai, 2002, p. 3), os marcadores de perfeitividade no passado encontrar-se-iam tendencialmente restritos, numa fase inicial, a predicadores télicos (i.e., *culminações* e *processos culminados*), ao passo que os marcadores de imperfeitividade se encontrariam restritos a predicadores atélicos (i.e., *estados* e *processos*) e os marcadores de progressivo se restringiriam a predicadores dinâmicos e atélicos (i.e., *processos*), só posteriormente se generalizando cada um, progressivamente, às restantes classes aspetuais. Foram realizados vários estudos que corroboram esta hipótese, incidindo sobre aprendentes com e sem experiência de

⁵³ Sobre a terminologia adotada neste trabalho, *vide* o tópico 3.5.1. *Tipologia aspetual das predicções*.

instrução e envolvendo várias combinações de LMs e línguas-alvo.⁵⁴

Para o Português, Leiria (1991, 1994), incidindo sobre o uso do pretérito perfeito simples do indicativo (PPS) e do pretérito imperfeito do indicativo (IMP) por aprendentes de diversas nacionalidades e LMs, confirmou que “propriedades inerentes aos predicadores controlam a selecção que os falantes não-nativos fazem do morfema aspectual” (1991, p. 215). Esta autora não considera que os aprendentes se baseiem imediatamente no carácter télico ou atélico das situações para a selecção do morfema verbal, mas, na prática, é esta a distinção que prevalece na hierarquia que identifica: primeiramente, o critério mais relevante consistiria na distinção entre situações estativas e dinâmicas (os *estados* recebendo, tendencialmente, o IMP) e, dentro das situações dinâmicas, as situações resultativas⁵⁵ (i.e., *culminações* e *processos culminados*) receberiam o PPS e as não-resultativas seriam avaliadas pela sua duratividade – as situações dinâmicas não-resultativas durativas (i.e., os *processos*) receberiam o IMP e as pontuais (i.e., os *pontos*), o PPS.

Como afirmámos anteriormente, a hipótese da ordem natural não exclui, necessariamente, a transferência linguística, de que nos ocuparemos de seguida. Efetivamente, Leiria (1991), ainda no âmbito do trabalho anterior, ressalva que:

No entanto, esta ordem de emergência não é exactamente a mesma para todos os informantes. Refiro, a título de exemplo, o facto de os chineses, que dispõem de um grande número de partículas aspectuais, mostrarem uma maior predisposição para marcar na interlíngua distinções aspectuais que impliquem marcação externa ao verbo.

[...] De uma forma muito geral, poderá afirmar-se que quando a marcação do aspecto em L1 é bastante consistente, desenvolve-se mais cedo e também mais consistentemente na interlíngua (Leiria, 1991, p. 217).

Também Salaberry e Shirai (2002, p. 4) afirmam que “a simple form-meaning

⁵⁴ Cf. Bardovi-Harlig (1995), Leiria (1991 e 1994), Salaberry (1999, 2002, 2003 e 2005) e Salaberry & Shirai (2002), entre outros.

⁵⁵ Apesar de a telicidade e a resultatividade serem propriedades distintas, as situações télicas coincidem com as situações resultativas (*culminações* e *processos culminados*) – vide o tópico 3.5.1. *Tipologia aspectual das predicções*.

correlation is only part of the larger picture conditioned by various factors – L1 transfer, input data and its processing, formation of prototypes, discourse functions, instructional variables, cognitive/ universal constraints, and perhaps many more”.

2.2.2. Transferência linguística

A concepção de que os conhecimentos linguísticos prévios desempenham um papel na apropriação de uma nova língua não é recente. Não pretendendo traçar a origem de tal concepção, referimos, relativamente a Portugal, e apenas a título de exemplo, o Alvará Régio de 30 de setembro de 1770⁵⁶, que afirmava que, na sequência do estudo da gramática da LM,

vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita intelligencia de outras diferentes linguas; pois que tendo todas principios communs, acharão nellas os principiantes menos que estudar todos os rudimentos, que levarem sabidos na materna (citado em Assunção, 1998, p. 16).

A transferência linguística pode ser definida como a interação, a nível cognitivo, entre competências e conhecimentos relativos a diferentes línguas-culturas. Este conceito tem particular relevância na apropriação de uma LNM, pois pressupõe que neste processo intervêm os conhecimentos linguísticos prévios (da LM, bem como de outras línguas⁵⁷). Se nos focarmos nos produtos da transferência, e não apenas no

⁵⁶ Este documento impunha o estudo da Gramática da LP durante seis meses antes de se iniciar os estudos em Latim, sendo para tal ordenado o uso da *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza* (1770) de António José dos Reis Lobato (cf. Assunção, 1998).

⁵⁷ A este propósito, lembramos que vários autores (cf., por exemplo, Bono, 2007, 2008a e 2008b; Jessner, 1999; Odlin, 2003, 13. *Transfer in Trilingual and Multilingual Settings*) defendem que a transferência de conhecimentos prévios de uma L3, L4, etc., pode, inclusivamente, sobrepor-se à transferência de conhecimentos da LM, dependendo de vários fatores, como a idade, a relação tipológica entre as línguas, a percepção do aprendente sobre a distância entre as línguas, os contextos e condições em que se processou a apropriação de cada uma das línguas, etc. A título de exemplo, citamos Bono (2007), que, nas conclusões de um estudo sobre a apropriação do Espanhol por sujeitos plurilingues falantes nativos de Francês, afirma que “Nos résultats confirment que les apprenants d’une troisième langue font appel à d’autres langues que leur langue première dans une activité de construction de sens. Sur le plan des interactions interlinguistiques, la manière dont ces langues sont sollicitées dépendrait en premier lieu de la distance perçue entre ces langues et la langue cible. Le deuxième critère d’activation ou d’inhibition semble être le degré de maîtrise, ou plutôt devrions-nous dire, le *jugement de l’apprenant* par rapport à sa capacité à se servir d’une langue étrangère”.

processo, podemos classificá-la como positiva, quando o material transferido coincide nas duas línguas, ou como negativa (também designada de interferência), quando o material transferido da língua de partida não tem equivalente na língua-alvo e, assim, resulta numa forma desviante.⁵⁸

Existem algumas evidências a favor da transferência linguística, tais como: a nível da competência fonológica, o facto de se verificar um padrão na pronúncia de uma dada LNM por parte de falantes nativos de uma mesma língua⁵⁹; a nível das competências lexical e semântica, a interpretação literal de falsos cognatos e de expressões idiomáticas, ou o uso de colocações inexistentes na língua-alvo e decalcadas de outra língua (cf. Selistre, 2010); a nível da competência gramatical, o uso indevido de artigos, seguindo os moldes de outra língua que não a língua-alvo; a capacidade de intercompreensão⁶⁰; e a maior rapidez, numa fase inicial, na apropriação de uma língua próxima de outras já conhecidas do que na de línguas mais distantes⁶¹. À parte destas constatações empíricas, têm sido realizados estudos que corroboram a ocorrência deste fenómeno na apropriação de LNM, em diversas

⁵⁸ Segundo Gass & Selinker (1993, pp. 5-6), "A comparison of the IL with the target language base led the author [Selinker] to a taxonomy of language transfer types. However, as is now recognized, this type of taxonomy confuses the issues of process and product. In the learning situation, learners use previous linguistic knowledge in interacting with the target language. Based on present information, we feel there is only one process of transfer [...]. Hence, we now believe that there is no need to attribute separate processes (for example, positive, negative, or neutral) to the learner. Our view is that the learner is transferring prior linguistic knowledge resulting in IL forms which, when compared by the researcher to the target language norms, can be termed *positive*, *negative*, or *neutral*."

⁵⁹ É possível, por exemplo, reconhecer a origem de um estrangeiro pela sua pronúncia em LP (não sendo, obviamente, verdade em todos os casos).

⁶⁰ A intercompreensão pode ser definida, em sentido restrito, como a "capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada e nunca contactada aos níveis oral e/ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou." (Maria José Veiga, 2003, citado em Sá & Veiga, 2010, p. 52). O conceito de intercompreensão tem vindo a ganhar novos contornos e a conquistar um espaço de relevo no campo da Didática de Línguas (cf. Andrade & Pinho, 2010; Araújo e Sá & Melo, 2004; Melo, 2006; Sá & Veiga, 2010).

⁶¹ Por exemplo, numa fase inicial e em circunstâncias idênticas, para um português monolíngue será mais fácil e rápido aprender Francês do que Russo, e Russo mais do que Japonês.

competências.⁶²

Segundo Odlin (1989, p. 27), a transferência linguística consiste em “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. O processo contrário também está incluído neste conceito, ou seja, a influência que os novos conhecimentos linguísticos exercem sobre os conhecimentos anteriores, nomeadamente sobre a LM. De acordo com Oliveira (2010),

Partindo do princípio que a nossa população migrante possui competências linguísticas em mais do que uma língua, é consensual nos vários estudos feitos nesta área que os multilíngues têm um único mecanismo de processamento da linguagem, que consiste numa base conceptual comum e em dois ou mais sistemas que interagem constantemente, não sendo nenhum deles o sistema linguístico de um monolíngue (e.g. Kerswill, 2006). [...] A multicompetência está conectada à mediação conceptual (Kecskes & Papp, 2000). Para estes autores, as representações lexicais são dominantes, quando o aprendente adulto de uma língua estrangeira está ainda numa fase precoce de aprendizagem da língua estrangeira. Conforme vai aumentando a sua fluência na língua estrangeira, vai podendo integrar o sentido entre línguas (a mediação conceptual). Este processo implicará alterações na base conceptual, que se traduzem na reconceptualização, neutralização e modificação da estrutura conceptual de base de modo a acomodar a nova informação. Neste processo, chamado neutralização, os conceitos da L1 são modificados sob a influência dos conceitos da língua estrangeira (Oliveira, 2010, p. 34).

Independentemente de o processo de apropriação de uma LNM se socorrer dos mesmos mecanismos cognitivos que atuam na apropriação da LM⁶³ ou não, estes dois processos divergem na medida em que o segundo (a apropriação da LM) acompanha a descoberta do mundo pela criança, isto é, a formação de representações mentais e de conceitos:

Vygotsky (1962) suggests that in a first encounter with what in his terminology are ‘spontaneous concepts’, such as ‘brother’, the word functions as an introduction to the concept and ‘plays the role of the means in forming a concept and later becomes its symbol’ (Tulasiewicz & Adams, 1998, p. 32).

⁶² Cf. Bencke & Gabriel (2009), Carvalho (2004), Castro & Melo-Pfeifer (2010), Freitas (2008), Miletic (2004), Odlin (1989 e 2003), Oliveira (2002 e 2010) e Vilela & Oliveira (2010).

⁶³ Como sugerem várias teorias, entre as quais a Gramática Universal (cf. White, 2000 e 2003).

Pelo contrário, na apropriação de uma LNM, ainda mais quando se trata de aprendentes adultos, a base conceptual encontra-se já muito desenvolvida (apesar de, mesmo na LM, sofrer constantes reestruturações). Podemos ler no *QECR*, relativamente ao ‘conhecimento do mundo’⁶⁴, que:

Os adultos têm uma imagem do mundo e dos seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Na verdade, ambas – a imagem do mundo e a língua materna – desenvolvem-se em função uma da outra. [...] Os aspectos básicos desta imagem/ deste modelo desenvolvem-se completamente durante a primeira infância, mas enriquecem-se pela educação e pela experiência durante a adolescência e também durante a vida adulta (ME/ GAERI, 2001, p. 147).

Deste modo, a apropriação da LM e a apropriação de uma LNM distinguem-se fundamentalmente nos tipos de relação que são estabelecidos cognitivamente:

A criança que adquire a sua LM estabelece relações directas entre a língua e a realidade e quando aprende uma L2 as relações são mediadas pela LM, língua em que se pensa e língua através da qual se percebe e explica o mundo em que vivemos. Só quando a relação com a L2 é mais estreita, começamos a conseguir estabelecer relações mais directas e automáticas entre a língua e a realidade (Gouveia & Solla, 2004, p. 43).

A base de conhecimentos de que o aprendente adulto de uma LNM já dispõe não se limita ao domínio léxico-semântico, estendendo-se, também, às noções gramaticais. O *QECR* engloba no ‘conhecimento do mundo’ tanto os “lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios” como as “classes de entidades (concreto/ abstracto, animado/ inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço-temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/ efeito, etc.)” (ME/ GAERI, 2001, p. 148). Assim, um adulto que comece a apropriar-se de uma LNM possui as noções gramaticais que a sua língua codifica, bem como conhece os meios linguísticos que

⁶⁴ Apresentado, no *QECR* e no *QuaREPE*, como parte de uma das quatro competências gerais – o ‘conhecimento declarativo’.

esta disponibiliza para os veicular. Tal será particularmente relevante para o presente trabalho, focado nas noções e meios de expressão de Tempo e Aspeto. Como veremos no próximo capítulo (na secção 3.6.), a LP e as línguas eslavas codificam estas noções de modo diferente, a primeira organizando-se em torno da categoria Tempo e as outras dando primazia ao Aspeto. Existem, portanto, espaços de divergência, de não coincidência, mas também existem espaços de interseção. Como Charles Li et al. (1982, citado em Leiria, 1994, p. 91) advertem, referindo-se especificamente ao Aspeto, “se queremos compreender o Aspecto numa perspectiva interlinguística, o importante não é a etiqueta, o nome que se dá a uma dada categoria, mas sim verificar até que ponto o espaço semântico que ela ocupa coincide, de maneira significativa, com o espaço ocupado por uma categoria gramatical noutra língua”. Se, efetivamente, a LM pode funcionar como intermediária entre a LNM e o mundo extralinguístico – seja na fase inicial da apropriação da nova língua, seja no momento em que um conhecimento novo é incorporado nos anteriores (mesmo que numa fase intermédia ou avançada do processo de apropriação) –, e se cada língua representa uma forma diferente de interpretar o mundo, recortando a realidade de um modo próprio, parece legítimo afirmar que, nos casos em que tal efetivamente acontece (quando a apropriação de uma LNM é mediada pela base conceptual preexistente, da LM ou de outras línguas), será natural que os conhecimentos aprendidos/ adquiridos na nova língua não coincidam, ainda que provisoriamente, com a língua-alvo, dado serem incorporados numa grelha diferente da desta. Isto mesmo afirma Pliássova (2007a), com base em Ter-Minasova, exemplificando com a unidade linguística ‘palavra’:

É na e pela língua que cada comunidade linguística conceptualiza e categoriza a realidade extralinguística.

[...] cada palavra de cada língua não é apenas a designação imparcial de um objecto ou de um fenómeno. [...] Ter-Minasova (2004) compara essa unidade lexical a uma peça de um mosaico e afirma que em diferentes línguas essas peças se juntam de modos específicos para construir imagens distintas, impondo aos seus falantes determinadas visões da realidade.

Ainda de acordo com a mesma autora, ao aprender uma palavra numa língua estrangeira, o indivíduo apropria-se de uma peça de mosaico de uma imagem construída por uma outra cultura, imagem essa que ele não conhece integralmente.

Naturalmente, ele tenta associar essa nova peça à sua imagem primária do mundo, programada nele pela sua língua materna. Com cada palavra aprendida numa outra língua, pertencente a um outro povo e representante de uma outra cultura, o indivíduo importa para a sua consciência conceitos próprios de um outro mundo. A aprendizagem de línguas exige, portanto, do ser humano a reestruturação do seu pensamento e a reconstrução da sua habitual imagem do mundo de acordo com modelos distintos. Esse facto constitui-se num dos principais obstáculos no caminho do aprendente (Pliássova, 2007a, pp. 36-37).

Esse será, efetivamente, um grande obstáculo no caminho do aprendente rumo à proficiência na nova língua, mas o contrário também é verdade: esse facto constitui-se como um dos principais recursos de que o aprendente dispõe, uma vez que não necessita, em geral, de se apropriar de raiz dos conhecimentos e competências; pelo contrário, muito do que precisa de saber, na realidade, já o sabe, precisando, agora, de reajustar os seus conhecimentos, redefinir os limites conceptuais, aprender outras formas de designar a realidade que conhece (o que não invalida, obviamente, a formação de conceitos novos, que acompanham uma cultura e tessitura social diferente da sua).⁶⁵ Por outro lado, numa perspetiva mais geral, ou seja, extrapolando o domínio restrito da competência comunicativa, “a reestruturação do seu pensamento e a reconstrução da sua habitual imagem do mundo de acordo com modelos distintos” constitui, na verdade, uma riqueza ímpar, que proporciona ao aprendente uma nova compreensão do mundo e do Outro, com todas as consequências daí decorrentes a nível de desenvolvimento pessoal – afetividade, valores, atitudes, comportamentos (cf. Bizarro & Braga, 2004).

Pelo que ficou exposto, poder-se-ia supor que o processo de apropriação de uma LNM seria mais fácil e rápido do que a apropriação da LM, dado que, ao contrário desta, dispõe de uma base de conhecimentos prévios de que se pode socorrer. No entanto, tal não se verifica, parecendo haver, inclusivamente, diferenças entre a capacidade de apropriação de uma LNM por crianças e por adultos. Uma das teorias explicativas para este facto, apesar de não ter sido ainda comprovada, é a

⁶⁵ Oliveira (2010, p. 35) advoga que “Aprendentes que já possuam um *background* linguístico considerável (o domínio de várias línguas) são potenciais «bons falantes» da língua a aprender”.

existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, após o qual o ser humano não terá a mesma capacidade de aquisição de línguas. Têm sido avançadas algumas hipóteses para explicar o motivo de, a partir de certa idade, tal acontecer:

In his survey of varying approaches to the Critical Period Hypothesis, Birdsong lists several explanations including the following: a loss of neural plasticity in the learner's brain, a loss of access to Universal Grammar (or even a loss of UG itself), and a “maladaptive gain” in processing resources as a learner matures. The third of these accounts focuses on the overall relation between language and cognition. The problem-solving approaches that adults use in other aspects of life can also be used in second language acquisition – but perhaps at a cost. For example, the deductive reasoning used in many kinds of problem solving can also help in analyzing unfamiliar grammatical patterns in the new language. Even so, the strain on neural processing resources to perform such analyses may make it harder to adopt simpler but ultimately more successful learning strategies, ones presumably used by young children (Odlin, 2003, 12. *The Age Factor and Language Transfer*).

A transferência linguística, que, como vimos, é um recurso que potencia, em certa medida, a apropriação de uma nova língua, pode também ser um dos fatores que contribuem para a fossilização, entendida esta como a estagnação da apropriação de uma língua num estágio mais ou menos distante da língua-alvo (sobre fossilização e estabilização, *vide* Long, 2003). Odlin, baseando-se em estudos de outros autores relativos à pronúncia de falantes em LNMs, sugere que a associação por parte do falante de sons da LM a sons da LNM que são próximos, mas não idênticos, pode levar a que aqueles funcionem, para o falante, como substitutos destes, sem que consiga distingui-los:

The difficulty of noticing crosslinguistic differences may be especially acute in the area of pronunciation. Flege (1999) and others have repeatedly stressed the difficulty that learners confront when they hear a sound phonetically similar – but not identical – to one in their native language (cf. Leather and James, 1996). Evidence by Bongaerts (1999) discussed below suggests that overt training can help learners to overcome such perceptual difficulties, but it seems that interlingual identifications will often sacrifice details that matter for anyone interested in a nativelike pronunciation of the target language (Odlin, 2003, 5. *Interlingual Identifications and Learner Perceptions*).

A distância entre as línguas conhecidas e a língua-alvo, ou entre determinada categoria naquelas e nesta, parece ser um aspeto importante no que se refere à transferência linguística. Haverá, à partida, maior possibilidade de transferir conhecimentos entre línguas que têm mais pontos de contacto. No entanto, no seguimento do que dissemos acima, a facilidade inicial em aprender/ adquirir uma língua próxima de outra que integra o repertório linguístico de um sujeito pode não ter continuidade num nível mais avançado de apropriação, dado que as semelhanças encontradas podem impedi-lo de procurar uma aproximação mais exata à língua-alvo, ou pode ser difícil manter separados os dois léxicos e as duas gramáticas, como afirmam Leiria, Queiroga e Soares (2005):

Se duas línguas pertencem à mesma família, têm mais cognatos e componentes gramaticais em comum do que se não tiverem nenhum grau de parentesco. Entre línguas geneticamente mais próximas, para além de haver mais cognatos (que são como portas que nos permitem entrar nelas mais facilmente), há também muito mais conhecimento transferível para a L2. Esta grande vantagem tem, contudo, uma pequena desvantagem: é mais difícil manter separados os dois léxicos e as duas gramáticas e controlar o conhecimento muito automatizado associado à L1. É por essa razão que, por exemplo os falantes de espanhol, depois de um curto período em que lhes é difícil compreender o discurso oral, mas não o escrito, rapidamente compreendem e falam português, mas, em geral, demoram bastante tempo até atingirem um elevado nível de correcção (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, pp. 11-12).

Deste modo, importa não só a distância real entre as línguas (em geral ou relativamente a um tópico específico) como também a distância percebida pelos aprendentes, isto é, as suas representações sobre a transferibilidade de um determinado tópico entre duas línguas ou sobre a transferibilidade entre duas línguas, em geral. Isto não significa que, se essas representações forem positivas, os julgamentos de transferibilidade serão necessariamente corretos; quer apenas dizer que os aprendentes estarão mais predispostos a colocar hipóteses sobre pontos de contacto entre os elementos em causa:

Much of what is called cross-linguistic influence depends on the individual judgments of language learners and bilinguals that there exist certain cross-linguistic similarities. In cases where the judgments are accurate, the transfer is positive, but regardless of their accuracy, the judgments are by definition subjective. One of the most important insights about transfer research in the last half century has been the observation by Kellerman (1977, 1978) and others that learners can sometimes be highly skeptical that they should take advantage of what is in fact a bona fide similarity between the native and target language (Odlin, 2003, 5. *Interlingual Identifications and Learner Perceptions*).

No que se refere ao nosso estudo, dado que as LMs do público-alvo (línguas do grupo eslavo) não pertencem ao mesmo grupo linguístico da língua-alvo (a LP, pertencente ao grupo das línguas românicas), apesar de pertencerem à mesma família (línguas indo-europeias), considerámos relevante averiguar quais as representações dos nossos informantes quanto à proximidade/ afastamento entre as línguas em causa no que se refere ao sistema temporal-aspetual, bem como quais as suas representações sobre a ocorrência ou não de transferência linguística (positiva e negativa)⁶⁶, tendo em conta que, apesar da distância genética, existem várias equivalências entre os sistemas temporais-aspetuais destas línguas, mais do que, por exemplo, entre a LP e o Inglês:

Estudos tipológicos, que comparam línguas, mostram que também línguas geneticamente muito afastadas podem apresentar semelhanças em diferentes componentes gramaticais. Por exemplo, no que respeita ao modo como as línguas perspectivam o tempo interno de uma acção (ou seja, quanto ao aspecto verbal, por exemplo, a oposição entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito em português), há mais pontos em comum entre o árabe, o mandarim, o chinês, as línguas eslavas, e as línguas românicas do que entre todas estas e as línguas germânicas. Assim, é relativamente fácil a um falante de russo ou de árabe pôr hipóteses correctas no que respeita à selecção do pretérito perfeito *vs.* imperfeito para dado contexto linguístico, sendo o mesmo mais difícil para um falante de inglês ou de alemão (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p. 13).

Desde a publicação de *Languages in Contact* de Weinrich, em 1953, e de *Linguistics Across Cultures* de Robert Lado, em 1957, consideradas obras que assinalam o início da investigação sobre a transferência linguística (cf. Odlin, 2003 e Durão,

⁶⁶ Referimo-nos às perguntas II.B.2., II.B.2.1., III.A.1 e III.A.1.1. do questionário (*vide* o Anexo 1).

2009), esta noção esteve no centro de paradigmas investigativos como a Análise Contrastiva (cf. 2.3.2.2.1.), a Análise do Erro e a Interlíngua⁶⁷, tendo acompanhado estes nos seus momentos de glória bem como nos momentos de declínio. Contudo, conseguiu (re)adaptar-se e sobreviver, e continua, nos dias de hoje, a suscitar acesos debates teóricos em várias áreas, nomeadamente nas que se relacionam com as LNM's (Didática, Aquisição, Linguística Aplicada, Psicolinguística). Efetivamente, como pensar a apropriação de uma LNM sem considerar a LM ou outras línguas previamente adquiridas/ aprendidas? Ou se considera que estas influenciam, de alguma forma (qual?), a posterior apropriação de uma nova língua, ou se nega essa influência (totalmente ou parcialmente – por exemplo, apenas no que se refere a determinadas competências). De uma forma ou de outra, é uma questão que não se pode contornar, e, qualquer que seja a posição adotada, terá implicações na linha de pensamento subsequente.

A problematização da transferência linguística tem percorrido questões mais finas, algumas das quais fomos já aflorando:

- ⇒ A nível cognitivo, como se processa a transferência linguística?
 - > Que relações se estabelecem entre léxico e conceitos?
 - > Como se reestruturam as redes conceptuais?
- ⇒ Qual o impacto da transferência linguística na apropriação de uma nova língua? (Irrelevante? Reduzido? É um fator entre muitos outros? É o principal fator de desenvolvimento das competências⁶⁸?)
- ⇒ Quando ocorre a transferência linguística? (Apenas numa fase inicial da aprendizagem? Apenas quando o sujeito ainda não interiorizou determinada regra/ estrutura/ palavra/ expressão/ fonema da língua-alvo? Sempre?)
- ⇒ Quais as línguas potencialmente envolvidas na transferência linguística? (Predominantemente a LM? A LM e qualquer outra língua previamente

⁶⁷ Sobre estes três paradigmas, *vide* Corder (1981) e James (1980; 1998), e ainda Porte (1993) e Zhang (2006).

⁶⁸ Cf. as competências gerais e as competências comunicativas em língua como descritas no QECR (ME/ GAERI, 2001, Capítulo 5).

aprendida/ adquirida? As línguas genética e tipologicamente próximas? As línguas que o sujeito percebe como próximas?)

⇒ É um processo que se pauta pela regularidade?

> Se sim, que regularidades podem ser identificadas?

⇒ Em que competências pode ocorrer transferência linguística? (Em todas? Apenas em algumas? Quais?)

⇒ Que fatores podem condicionar a ocorrência/ extensão da transferência linguística? (Idade? Composição do repertório linguístico? Contexto de apropriação? Experiência prévia de aprendizagem formal de línguas? Estilo de aprendizagem? Personalidade? Estratégias de ensino/ apropriação?)

⇒ Como lidar, em termos didáticos, com a transferência linguística? (Ignorar? Tentar minimizar a transferência negativa da LM e de outras línguas? Tentar potenciar a transferência positiva da LM e de outras línguas? Como?)

Vários são os estudos que se têm debruçado sobre estas e outras questões relacionadas com a transferência linguística, e várias as posições adotadas por quem a elas se dedica. Dado o panorama atual, de muitas questões e várias incertezas, prevê-se que esta área continuará a ser um terreno fértil. No âmbito do nosso trabalho, interessa-nos particularmente refletir sobre a última questão enunciada: Como lidar, em termos didáticos, com a transferência linguística? Na nossa perspetiva, acreditamos que a influência da LM e de outras línguas pode ser usada a favor da apropriação de uma nova língua, por exemplo, através: i) da promoção de atitudes positivas face à transferência linguística; ii) do desenvolvimento da consciência linguística, isto é, da reflexão sobre a linguagem e as línguas em geral; iii) da comparação interlinguística com base nas diferenças e semelhanças entre outras línguas e a língua-alvo.⁶⁹

⁶⁹ Retomaremos esta temática na secção 2.3.2. *Rentabilização dos repertórios linguísticos.*

2.2.3. Estratégias de aprendizagem

Utilizamos o termo ‘estratégia’ como definido no *QECR* (p. 90): “adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia”, neste caso, destinada a favorecer a apropriação da LP. No início da década de 90 do século passado, as estratégias de aprendizagem mereceram especial atenção por parte da investigação em Aquisição de LNM, na sequência do interesse sobre que características contribuiriam para que alguns aprendentes de línguas fossem mais bem sucedidos do que outros:

The results indicated in a fairly consistent manner that it was not merely a high degree of language aptitude and motivation that caused some learners to excel, but also the students’ own active and creative participation in the learning process through the application of individualized learning techniques (Dörnyei & Skehan, 2003, 7. *Language Learning Strategies*).

Foram publicadas, então, várias obras sobre esta temática, entre as quais *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, de O’Malley & Chamot (1990), onde as estratégias de aprendizagem são definidas como “special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information” (p. 1). Seguiremos a tipologia apresentada nesta obra, também citada em Cyr & Germain (1998), segundo a qual as estratégias de aprendizagem se agrupam em três categorias: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias socioafetivas. Passamos a apresentá-las brevemente.

As estratégias metacognitivas implicam o envolvimento ativo do aprendente no seu processo de apropriação da língua, o que engloba a reflexão sobre este processo e sobre as condições que o favorecem/ dificultam, a planificação e a organização das atividades, a seleção dos recursos e materiais, a identificação das áreas problemáticas e dificuldades, o controlo ou a monitorização das atividades, a autocorreção e a autoavaliação.

As estratégias cognitivas implicam a interação entre o aprendente e a língua-alvo, neste caso a LP. Englobam a sua manipulação mental e física (atividades de

recepção e produção oral e escrita) e a aplicação de técnicas específicas com o objetivo de executar uma tarefa linguística, tais como a repetição de vocabulário, a memorização, a tomada de notas, a tradução, a comparação com outras línguas, o uso de materiais de consulta (ex.: dicionários e gramáticas) e o contacto com textos (em livros, nos meios de comunicação social, na Internet, ...).

As estratégias socioafetivas pressupõem a interação com falantes nativos ou não nativos utilizando a língua-alvo, com o propósito de favorecer a sua apropriação. Englobam o controlo ou a gestão da dimensão afetiva, a cooperação, a solicitação de apreciação sobre o seu desempenho comunicativo ou sobre os seus progressos e a solicitação de heterocorreção, de esclarecimento de dúvidas ou vocabulário desconhecido e de reformulação de enunciados.

Esta taxonomia (e outras semelhantes) tem sido alvo de contestação, sendo argumentado que a última categoria ('estratégias socioafetivas') não se relaciona de nenhuma forma com as outras duas, antes englobando tudo o que as outras não conseguem abarcar, o que resulta numa categoria demasiado abrangente.⁷⁰ No entanto, esta categorização serve integralmente os nossos propósitos de análise de dados.⁷¹ Por um lado, a identificação das estratégias cognitivas utilizadas/ consideradas mais eficazes permitir-nos-á caracterizar os nossos informantes quanto às estratégias de manipulação da LP. Por outro lado, o recurso a estratégias socioafetivas revela as atitudes e práticas dos aprendentes mais diretamente relacionadas com o contexto de imersão linguística em que se encontram, ou seja, que importância atribuem à interação em LP e que uso fazem desta grande vantagem de

⁷⁰ Dörnyei & Skehan (2003, 7. *Language Learning Strategies*) afirmam que "The odd one out in O'Malley and Chamot's taxonomy is clearly the last group, "social/affective strategies", which includes diverse behaviors, such as "cooperation", "questioning and clarification", and "self-talk." These strategies are not related to the cognitive theoretical basis outlined by the authors, and they admittedly represent a "broad grouping" (p. 45), a miscellaneous category that appears to have been introduced simply to accommodate all the strategies that did not fit into the first two types but which could not be left out either".

⁷¹ Referimo-nos aos dados relativos às estratégias de aprendizagem usadas/ consideradas mais eficazes pelos nossos informantes, que serão analisados na secção 5.4.3. *Estratégias de apropriação do Português*.

que dispõem. Por fim, o recurso a estratégias metacognitivas é um bom indicador das atitudes e práticas dos aprendentes face à apropriação da língua, nomeadamente no que se refere à sua autonomia e empenho. Estão diretamente relacionadas com as ‘capacidades de estudo’ definidas no *QEER*, principalmente as seguintes, retiradas deste documento:

- “a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma”;
- “a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida”;
- “a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente”;
- “a capacidade para identificar necessidades e objectivos próprios”;
- “a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos” (ME/ GAERI, 2001, p. 155).

O *QEER* valoriza as capacidades de estudo e o seu desenvolvimento por parte dos aprendentes, já que serão essenciais ao longo da vida, tanto em contexto escolar como, de forma mais premente, quando os aprendentes terminarem a frequência de aulas e não dispuserem mais de professores que os possam orientar:

Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma (ME/ GAERI, 2001, p. 199).

Iremos, pois, utilizar na análise de dados a referida taxonomia de estratégias de aprendizagem, cruzando-a ainda com os contextos e com os recursos de apropriação da LP.⁷²

⁷² Cf. a secção 5.4. *Contextos, recursos e estratégias de apropriação do Português*. Sobre estratégias de aprendizagem, *vide* ainda Oxford (1996).

2.3. Repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem

O público-alvo que selecionámos para este trabalho distingue-se da população escolar portuguesa em geral a diversos níveis: idade, origem, referências culturais, motivações, objetivos de aprendizagem, conhecimentos prévios, entre outros aspetos. Talvez a característica distintiva que mais possa interessar aos professores de LP seja a composição dos seus repertórios linguísticos, pois estes representam um capital que pode ser rentabilizado ao serviço da apropriação de uma nova língua, neste caso, a LP.

Por repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem (abreviadamente, repertórios linguísticos⁷³) entendemos a experiência prévia que o sujeito teve e tem, até ao momento considerado, no que se refere à linguagem verbal em geral, o que engloba: i) o conjunto dos seus conhecimentos e competências linguísticos nas línguas-culturas que aprendeu/ adquiriu (independentemente do nível de proficiência que revela em cada uma); ii) o uso que fez/ faz das línguas que conhece (ex.: com quem fala em determinada língua, se costuma ler/ escrever e que tipo de textos, com que frequência, em que contextos, etc.); iii) o conjunto de estratégias de comunicação e de estratégias de aprendizagem que desenvolveu; e ainda iv) as suas atitudes perante o processo de apropriação de línguas, a alteridade e as línguas-culturas (em geral ou em relação a determinadas línguas).

2.3.1. Estatutos das línguas para o sujeito

As línguas assumem diferentes estatutos em diferentes territórios (destacamos a ‘língua oficial’) e, noutra perspetiva, assumem diferentes estatutos para os falantes que as usam. Centrar-nos-emos apenas no estatuto das línguas tendo por referência os falantes, mas adiantando já que, no caso de LNM, o estatuto de determinada língua no território onde o falante a usa será determinante para o estatuto que ela assume para esse sujeito. Uma primeira distinção, então, estabelece-se entre LM e LNM.

⁷³ Alertamos para o facto de o termo ‘repertório linguístico’ poder ser usado por outros autores de forma restrita, referindo-se apenas às línguas que o sujeito aprendeu/ adquiriu.

Dentro desta última categoria, distinguimos a Língua Segunda (L2 ou LS) e a LE. Esta divisão pretende apenas esquematizar a relação geral entre os conceitos. No entanto, como veremos, ao tentarmos aplicar estes conceitos aos repertórios concretos de vários sujeitos, para caracterizar os estatutos das línguas que os compõem, numa perspetiva sincrónica⁷⁴, apercebemo-nos de que estes conceitos não são estanques, isto é, não têm espaços demarcados e fronteiras bem definidas. Efetivamente, se no caso de alguns sujeitos é evidente qual é a sua LM ou que línguas têm o estatuto de LE, noutros casos revela-se muito complicado, sendo necessário conhecer em profundidade a sua biografia linguística antes de ser possível aventar uma classificação. Deste modo, podemos considerar que os conceitos de LM, L2 e LE se situam num *continuum*⁷⁵ que contempla nas suas extremidades (mas não necessariamente no extremo) a LM e a LE, e no espaço intermédio a L2, havendo zonas puras, que não oferecem grandes dúvidas de classificação, e zonas híbridas, em que os conceitos se intersejam:

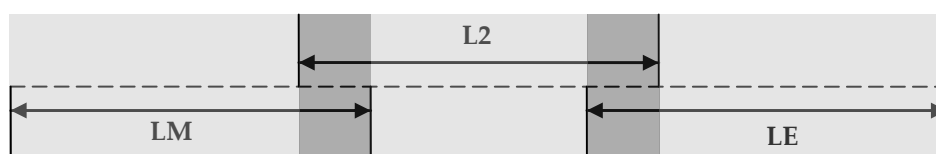


Figura 3. Representação do *continuum* LM, L2 e LE⁷⁶

No esquema da Figura 3, a linha tracejada representa o *continuum* onde se podem situar os conceitos; delimitados por setas, encontram-se os espaços nesse *continuum* onde se pode situar cada um dos conceitos em causa; e as zonas de interseção, mais escuras, representam os espaços híbridos entre LM/L2 e L2/LE. Assim, por exemplo, a LM de um sujeito pode situar-se no extremo mais à esquerda dentro da primeira zona, o que corresponderia a uma situação pura, ou no meio, ou

⁷⁴ Como Ançã (2003c, p. 2) afirma, “Estes posicionamentos [estatutos de LM, L2 e LE] assentam em conceitos evolutivos, não estáticos, baseados nos vários e possíveis percursos de vida dos falantes. Contudo, em termos didáticos importa delimitá-los sincronicamente”.

⁷⁵ Cf. Ançã (2005), Ferrão Tavares (2007), Gouveia e Solla (2004, pp. 33-34) e Leiria (2004).

⁷⁶ Esquema inspirado em Ançã (2005, p. 39).

até no limite direito (sempre dentro do espaço correspondente à LM), caso em que se aproximaria já de uma L2, ou seja, teria um estatuto híbrido entre LM e L2.

Antes de atentarmos individualmente em cada um destes conceitos, importa sublinhar que “a diferenciação desses campos aparece como necessária, dado implicar repercussões a nível didático” (Ançã, 2003b, p. 63). Efetivamente, como veremos, os estatutos que as línguas assumem para o sujeito relacionam-se com o processo e contexto da sua apropriação, os domínios/ contextos em que aquele as usa e, consequentemente, com as suas necessidades linguístico-comunicativas, o que, logicamente, irá direcionar e circunscrever os objetivos de ensino/ apropriação da língua-alvo relativamente a esse sujeito. Nesta medida, adotando a ótica dos responsáveis/ intervenientes no ensino de línguas (professores, autores de recursos pedagógico-didáticos, organizadores de cursos, investigadores, etc.), aos três campos identificados (LM, L2 e LE) corresponderão, expectavelmente, metodologias de ensino próprias (as quais, em todo o caso, terão de ser posteriormente ajustadas a cada situação concreta de ensino). Este é um dos motivos pelos quais considerámos pertinente delimitar estes conceitos – de modo a podermos enquadrar o estatuto da LP para o público-alvo deste estudo. Outros motivos foram o facto de pretendermos caracterizar o seu perfil de apropriação da LP, sendo alguns dos aspetos considerados a composição dos seus repertórios linguísticos (que línguas dominam e qual o estatuto que assumem) e as estratégias interlinguísticas a que recorrem (pelo que, também para este aspeto, se revelava fundamental saber quais as línguas que dominam e respetivos estatutos).

Passemos, então, às definições de LM, L2 e LE, começando pelos estatutos que, no *continuum*, se situam nos extremos – a LM, mais próxima para o sujeito (afetiva e contextualmente, em termos de apropriação e uso) e a LE, mais distante –, e terminando com a L2, estatuto intermédio entre os outros dois e que com eles se pode intersetar.

2.3.1.1. *Língua Materna*

Se em muitos casos é relativamente fácil identificar a(s) LM(s)⁷⁷ de determinado indivíduo, noutros é extremamente complicado. Será fácil quando o indivíduo em causa nasceu e permaneceu durante toda a sua vida no mesmo território, no qual existe apenas uma língua oficial, falada pela comunidade em todos os domínios sociais. É este o caso de uma grande parte da população portuguesa residente em território nacional, nascida e criada em Portugal, para a qual o Português foi a primeira língua a ser aprendida, foi e é a língua usada na família, na escola, no trabalho, nos serviços, nas interações sociais, é a língua dos pais, é a língua que faz parte da sua identidade. Para estes sujeitos, a LP situar-se-á na zona pura da LM, no *continuum* representado na Figura 3.

As situações de mais difícil classificação ocorrem tipicamente em espaços plurilingues (ex.: quando o país onde se habita tem mais do que uma língua oficial; quando as línguas da família/ línguas nacionais não coincidem com a(s) língua(s) com estatuto oficial – como acontece nos PALOP e em Timor-Leste⁷⁸, bem como, de uma forma geral, com os descendentes de migrantes; quando coexistem várias línguas no seio familiar) ou como resultado da deslocação física para um território cujo panorama linguístico seja diferente do do espaço de origem (é o caso de alguns migrantes⁷⁹), particularmente, no caso de crianças, se essa mudança de espaço

⁷⁷ Por uma questão de comodidade de escrita e de leitura do texto, optámos por não colocar a alternativa de singular e plural no termo ‘LM(s)’ quando nos referimos ao repertório de um indivíduo, mas ressalvamos que, efetivamente, um sujeito pode ter apenas uma LP ou mais do que uma LM.

⁷⁸ Isto não significa que a LP, nestes países, tenha o mesmo estatuto para todos os indivíduos; efetivamente, para alguns será LM (havendo coincidência com a língua oficial), para outros L2 (para os que têm outra LM, usada maioritariamente no domínio privado, e usam a LP no domínio público e/ou educativo) e, para outros ainda, pode nem integrar os seus repertórios. Como Leiria (2004, p. 2) afirma, referindo-se ao facto de a maior parte dos falantes de LP como L2 se encontrar nos PALOP, “não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheçam completamente ou, para quem, tal como para a maior parte dos portugueses e brasileiros, ela é L1”.

⁷⁹ Nem todas as situações de migração implicam uma mudança para um espaço linguístico diferente (ex.: um brasileiro que imigre para Portugal continua a viver num espaço de língua oficial portuguesa, apesar de se deparar com uma variedade distinta da que conhece – o que também pode gerar dificuldades, mas não altera o estatuto da LP enquanto LM nem interfere com o estatuto de outras línguas que integrem o seu repertório).

linguístico implicar uma interrupção na aquisição da língua que, até esse momento, assumia o estatuto de LM. Todos estes e outros fatores são responsáveis pela criação de histórias e percursos linguísticos tão diversos que por vezes se torna difícil identificar a LM de determinado indivíduo, mesmo tendo em mente uma única definição, das várias possíveis.

Com base em Ançã (2003b, p. 62), os critérios genericamente apresentados para a tentativa de definição de LM são:

- *afetivo*: língua falada pelos pais, ou por um destes (geralmente a mãe⁸⁰);
- *ideológico*: língua maioritária no país onde se nasceu e cresceu;
- *pertença*: língua em relação à qual o falante manifesta um sentimento de posse mais forte, isto é, que sente como uma parte importante da sua identidade (sobre LM e identidade, *vide* Tulasiewicz & Adams, 1998, pp. 14-22);
- *primazia*: a primeira língua aprendida, ou seja, a primeira língua que se fala e se compreende;
- *domínio*: a língua que se domina melhor, em que o sujeito se sente mais à vontade/ mais confortável no seu uso.

Embora concordemos que cada um destes critérios, por si, é válido para que um sujeito considere que determinada língua é a sua LM⁸¹, adotamos o termo LM em sentido restrito. Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, nomeadamente no que se refere às estratégias de apropriação da LP com recurso a outras línguas, onde se insere a comparação interlinguística, interessava-nos saber qual a língua que os

⁸⁰ "The exact equivalent of the term 'mother tongue' is found in many European and non-European languages, *Muttersprache* or *langue maternelle*, although in some Slavonic languages the terms 'father tongue' (as in Polish *język ojczysty*) or 'native language' (as in Russian *rodnoi yazyk*) are used instead. Since Medieval Latin had the term *lingua materna*, it is possible to accept that, in European societies at least, it was the mother who was assumed to pass on her language to her children." (Tulasiewicz & Adams, 1998, p. 4).

⁸¹ Em situações puras, tendencialmente em contextos (territoriais e familiares) monolingues, verificar-se-ão todos estes critérios.

sujeitos melhor dominam, ou seja, da qual se consideram falantes nativos, sobre a qual conseguem fazer juízos de (a)gramaticalidade/ aceitabilidade e que, na maior parte dos casos, corresponderá à primeira língua adquirida⁸² (exceto nos casos em que a aprendizagem da primeira língua tiver ficado incompleta). Assim, cingimo-nos, em primeiro lugar, ao critério da *primazia*, sempre que a aquisição da primeira língua não tenha sido interrompida e substituída pela aquisição de outra língua. Nestes casos, em que o critério da primazia se revele insuficiente, adotamos o critério do *domínio*.

2.3.1.2. *Língua Estrangeira*

A LE é uma língua aprendida pelo sujeito em espaços territoriais onde não tem qualquer estatuto sociopolítico, como é, normalmente, o caso da LP para alunos que a estudam em universidades estrangeiras, fora do espaço lusófono (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p. 5), ou o Inglês e Francês (menos frequentemente, o Alemão, Espanhol ou Italiano) para portugueses que as estudam/ estudaram no ensino básico/ secundário (por imposição curricular) ou em cursos livres. Deste modo, a LE não tem uma função muito relevante no dia a dia do sujeito, restringindo-se o seu uso maioritariamente à aula de língua e a contactos pontuais (viagens em turismo, leitura de artigos científicos, consultas na Internet), e, frequentemente, não intencionais (ex.: filmes, programas televisivos, música).

⁸² Em Grosso (2010, p. 63) pode ler-se que “O conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor. No *Dicionário de termos linguísticos* de Xavier e Mateus (1990, p. 230,231), a língua materna é definida como a «língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso»; veja-se, ainda, Tulasiewicz & Adams (1998, p. 3): “By ‘mother tongue’ we understand what linguists usually refer to as L1, that is the language first acquired by a child and the first one to find expression developed from the Language Acquisition Device posited by Chomsky (1965)”; e Leiria, Queiroga & Soares (2005, p. 5): “Entende-se por *língua materna* aquilo que na literatura da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida”.

2.3.1.3. *Língua Segunda*

Segundo Leiria, Queiroga e Soares (2005, p. 5), o termo L2 aplica-se “para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial”, e destacam a sua importância para a participação na vida política e económica do Estado, bem como o facto de ser a língua de escolarização. Interpretada a L2 desta forma, a LP terá o estatuto de L2 para uma grande parte da população dos PALOP e de Timor-Leste, países onde tem o estatuto de oficial mas cuja aprendizagem se inicia, de uma forma geral, na escola⁸³; e para os imigrantes em Portugal falantes de outras línguas que não a LP (em nenhuma das suas variedades). Dado que o conceito de L2, situando-se entre a LM e a LE, recobrirá as situações excluídas destes dois últimos, integramos na L2 os critérios *afetivo* e de *pertença* relativamente aos filhos de imigrantes, sempre que tal se aplique, isto é, quando a língua dos pais/ do país de origem dos pais não é a sua LM, mas integra, de alguma forma, os seus repertórios linguísticos (apropriação incompleta na infância, interrompida ou secundarizada pela apropriação de outra língua com o estatuto de LM como definido anteriormente, tipicamente a língua oficial do país para onde os pais migraram).

Englobando situações tão díspares (o que necessariamente terá consequências a nível do ensino/ apropriação), reconhecemos a pertinência de desdobrar este conceito. Seguimos a classificação proposta por Ançã (2003c, pp. 2-3 e 2005, p. 38)⁸⁴

⁸³ Não é este o caso de Angola, onde a LP assume o estatuto de LM para uma grande parte da população.

⁸⁴ A categorização presente em Ançã (2003c e 2005), particularmente no que se refere às duas primeiras categorias, foi perspectivada a partir da LP na sua variedade europeia; alargamos, aqui, a todas as variedades da LP, de modo a abranger as múltiplas configurações que o PL2 pode assumir. Optámos por não incluir a quarta categoria apresentada por Ançã, ‘língua da resistência’, que se referia especificamente a Timor-Leste, dado que a situação linguística deste país tem conhecido desenvolvimentos recentes que permitem a sua integração na categoria ‘língua oficial’ (obviamente que com as suas particularidades – mas o mesmo se pode dizer acerca de cada um dos PALOP). Poderíamos, ainda, acrescentar uma outra categoria, ‘língua de trabalho’, que, não sendo muito frequente no caso da LP (dado que a sua utilização se restringe maioritariamente à comunidade lusófona, nos contextos identificados), o é no caso de outras línguas internacionais (seria o caso, por exemplo, do Francês para um professor não nativo de Francês, ou o Inglês para um empresário não nativo que use regularmente esta língua no âmbito do seu trabalho, para comunicar com clientes ou parceiros estrangeiros – em ambos os casos, as línguas não se limitam a LEs, antes tendo uma função instrumental específica).

especificamente para o Português, identificando as comunidades às quais se aplica cada uma das subdivisões de PL2:

- *língua das raízes*: para as comunidades lusófonas imigradas em países onde a LP não tem o estatuto de língua oficial (e quando não tem o estatuto de LM para os sujeitos);⁸⁵
- *língua de acolhimento*: para as comunidades imigrantes em países lusófonos, falantes de outras línguas que não a LP;
- *língua oficial*: para as populações dos PALOP e Timor-Leste que não tenham a LP como LM.

Sendo os estatutos das línguas evolutivos, tanto para os sujeitos considerados individualmente como para as comunidades, verificam-se alterações no estatuto da LP para os grupos considerados. Assim, adotando uma perspectiva diacrónica, e na linha de Ançã (2003c, p. 3 e 2005, p. 39), para o primeiro grupo considerado (a que corresponderá o Português língua das raízes), a LP pode atravessar o *continuum* dos três conceitos (LM para a 1.^a geração; LM/L2 para a 2.^a e L2/LE para a 3.^a geração, aproximadamente). No sentido inverso, o Português língua de acolhimento caminhará para LM das gerações seguintes, eventualmente a par das LMs de origem. Quanto ao PL2 língua oficial, é previsível o aparecimento de novas variedades do Português em cada um dos países considerados, situação esta que, aliás, se começa já a desenhar, particularmente em Moçambique e Angola.

Como ficou evidente, o nosso público-alvo enquadra-se no Português língua de acolhimento.

⁸⁵ “Se a distância geográfica e afectiva se vão instalando, assim também a distância em relação à LP se irá instalando progressivamente.” (Ançã, 2003c, p. 2); “A Língua Portuguesa (LP) será apropriada, em contexto exolingue, como uma língua mista, a partir da segunda geração, provavelmente.” (Ançã, 2005, p. 38). Sobre o conceito de ‘língua mista’, particularmente sobre a LP como língua mista para imigrantes lusodescendentes de 3.^a geração em França, *vide* Faneca (2010; 2011, pp. 98-111).

2.3.2. Rentabilização dos repertórios linguísticos

Vimos, anteriormente, que a transferência linguística é um processo que pode ocorrer na apropriação de uma LNM (cf. o tópico 2.2.2.). Sendo este um processo que ocorre naturalmente, é nossa crença que pode também ser provocado, isto é, o aprendente, sozinho ou com o auxílio do professor, pode potenciar a transferência de conhecimentos prévios. Partimos do princípio de que, à exceção de especificidades culturais que ainda lhe sejam estranhas, o aprendente adulto conhece a realidade sobre a qual se quer exprimir ou sobre a qual recebe informação (oralmente ou por escrito) e, para além disso, seria capaz de o fazer sem qualquer dificuldade se o meio de transmissão da mensagem fosse outra língua (a sua LM ou uma LNM que domine suficientemente bem). A dificuldade, assim, é saber como se veicula determinada ideia em Português (produção) ou o que significa determinado enunciado em Português (compreensão). Se os novos conhecimentos forem ancorados nos conhecimentos prévios, a tarefa de aprendizagem será facilitada, pois já não consistirá em aprender de raiz, mas antes em encontrar equivalências. Tomemos como exemplo a forma progressiva ‘*to be + V_{GER}*’ em Inglês e a equivalente ‘*estar a + V_{INF}*’ em LP. Um falante de uma destas línguas a aprender a outra língua não precisa de aprender o significado da forma verbal progressiva na língua-alvo, ou os diferentes contextos de uso possíveis, desde que compreenda que estas formas são equivalentes. No entanto, um indivíduo russo monolingue, por exemplo, a aprender Português ou Inglês terá de se esforçar mais para se apropriar da estrutura progressiva, dado que em Russo não existe nenhuma estrutura equivalente. Assim, para além da forma, terá de aprender o significado e a função.⁸⁶

Não só o conhecimento sobre as semelhanças existentes entre duas línguas pode ser útil, mas também sobre as diferenças. Por exemplo, a semelhança morfológica entre o pretérito perfeito composto do indicativo (PPC) em LP e outros tempos verbais noutras línguas, como o *Passé Composé* em Francês ou o *Present Perfect*

⁸⁶ Cf. Larsen-Freeman (1995, pp. 132-133) sobre as três dimensões de qualquer categoria gramatical – “form, meaning, and function (use)”.

em Inglês, pode conduzir a que um aprendente os faça corresponder, ignorando que semanticamente não são equivalentes. Assim, se, por um lado, será útil que o aprendente se aperceba das semelhanças formais, tornando-se mais fácil memorizar a estrutura formal do PPC, por outro, será tão ou mais útil que se aperceba das diferenças semânticas, de modo a não atribuir ao PPC o mesmo valor que esses outros tempos verbais possuem nos sistemas linguísticos a que pertencem.

Acreditamos que o recurso a conhecimentos linguísticos prévios pode ser positivo não apenas numa perspectiva de desenvolvimento da competência comunicativa em LP, mas também enquanto estratégia de aproximação afetiva ao público-alvo, através da valorização da riqueza linguística e cultural que os aprendentes transportam consigo e que faz parte da sua identidade. Como Oliveira (2010) afirma:

Aprender uma segunda língua torna-se mais eficaz se construída sob a identidade linguística dos migrantes, mostrando que o facto de serem tratados como pessoas bi ou plurilingues não afectará, na aprendizagem de uma outra língua, o estatuto da sua primeira (Oliveira, 2010, p. 11).

Apesar de não ser nosso objetivo valorizar determinadas estratégias de ensino ou de aprendizagem, considerámos que seria pertinente dar destaque a estratégias que impliquem o recurso a outras línguas, pelo facto de o seu uso se propiciar com este público-alvo, dado o seu perfil linguístico. Desta forma, incluímos algumas perguntas no questionário que remetiam para as representações e práticas dos respondentes relativamente à transferência linguística e a estratégias de aprendizagem interlinguísticas:⁸⁷

- representações sobre a proximidade/ afastamento entre a LP e as LMs;
- representações sobre a ocorrência de transferência positiva e negativa entre as LMs e a LP;

⁸⁷ Cf. as questões dos grupos II.B., III.A, III.B e alguns tópicos da questão III.C.2 do questionário (*vide* Anexo 1).

- representações sobre a ocorrência de transferência positiva entre outras línguas e a LP;
- representações e práticas sobre a realização de exercícios de tradução, retroversão e comparação entre a LP e as LMs ou LNMs;
- representações e práticas sobre a utilização de materiais bilíngues, como dicionários, manuais e programas televisivos legendados.

Também focámos esta temática nas entrevistas aos vários grupos, ou seja, questionámos tanto os aprendentes como os professores de LP sobre estratégias de comparação linguística (*Bloco Temático E* dos guiões de entrevista – cf. os Anexos 4, 5 e 6). Para além das estratégias previstas no questionário, acima enunciadas, surgiram nas entrevistas referências ao recurso a línguas-ponte, ou, como optámos por lhes chamar, línguas de mediação. Iremos, de seguida, clarificar este conceito. Ainda no que se refere à rentabilização dos repertórios linguísticos, iremos desenvolver um pouco mais sobre o que entendemos por comparação linguística, e de que forma esta se relaciona, neste trabalho, com a análise contrastiva e com o conceito de consciência metalinguística.

Os dados do nosso estudo empírico relativamente à gestão dos repertórios linguísticos serão apresentados no Capítulo 6.

2.3.2.1. Línguas de mediação

O *QECR* (pp. 35-36) define quatro tipos de atividades linguísticas: a produção, a receção, a interação e a mediação, podendo cada uma processar-se na oralidade ou na escrita. Sobre a mediação, é-nos dito que “Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de *mediação* tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente” (p. 36). Alargando um pouco este conceito, parece-nos que se adequa à realidade que pretendemos designar, daí termos adotado o termo ‘línguas de mediação’, e que passamos a explicar.

Em aulas de Português a não nativos, a LP é, simultaneamente, objeto e meio de aprendizagem, pelo que é natural que, por vezes, ou frequentemente, ocorram quebras ou falhas na compreensão/ comunicação resultantes de dificuldades ou insuficiência de conhecimentos nesta língua. Para colmatar essas falhas, uma estratégia possível é o recurso a uma ou mais línguas que sejam do conhecimento dos aprendentes e que constituam um meio ou uma ponte para aceder a conhecimentos que, de outra forma, seriam menos acessíveis.

As utilizações a que essas línguas de mediação se podem prestar são diversas, algumas mais próximas do conceito de mediação tal como apresentado no *QECR*, outras menos próximas.

No *QECR*, a mediação é apresentada como uma atividade linguística de transformação de um texto de uma terceira pessoa, convertendo-o para outra língua, de modo a torná-lo compreensível para alguém que não entende a língua de origem. Essa conversão pode pretender ser mais fiel ao original (ex.: tradução e interpretação) ou mais livre (ex.: paráfrase, resumo, revisão). No caso das línguas de mediação, podem também ser utilizadas para tornar compreensível o texto (em sentido lato) de um terceiro, por exemplo: quando um aluno transmite a outro, na LM de ambos, o que o professor acabou de dizer em LP e que o segundo aluno não percebeu; ou quando o professor apresenta a tradução, em Inglês, de um vocábulo português que os alunos desconhecem; ou quando um aluno procura num dicionário bilingue a tradução para a sua LM de um vocábulo desconhecido em LP.

No entanto, os usos das línguas de mediação excedem a mera transformação de textos alheios e englobam a expressão do próprio pensamento a um interlocutor com o qual a comunicação seja mais fácil, para uma das partes, noutra língua, por exemplo: explicação, por parte do professor, de um conteúdo de LP utilizando o Francês; conversa entre dois ou mais alunos, na sua LM, sobre o que o professor está a explicar, de modo a confirmarem se todos entenderam da mesma forma.

Apesar de o termo 'mediação' assumir no *QECR* contornos um pouco diferentes, entendemos que o termo é suficientemente transparente e transmite bem a realidade em causa.

2.3.2.2. Comparação linguística

Como ficou claro anteriormente, partimos do pressuposto de que a comparação linguística é uma das estratégias de ensino e aprendizagem possíveis, a par de outras que implicam o recurso a conhecimentos linguísticos prévios. Decidimos dar destaque a esta estratégia, criando esta subsecção, por duas razões. Em primeiro lugar, para clarificar o que entendemos por comparação linguística enquanto estratégia de aprendizagem. Em segundo lugar, parece-nos evidente que nesta estratégia estão implicados, de certa forma, os conceitos de ‘análise contrastiva’ e ‘consciência metalinguística’. Assim, pretendemos explicitar de que modo a comparação linguística, da forma como a entendemos, se relaciona com os mesmos.

2.3.2.2.1. Análise contrastiva

A análise contrastiva, preconizada por Robert Lado (1957), consiste na comparação sistemática de duas línguas com o objetivo de identificar as diferenças entre elas. Baseada nos conceitos de transferência e interferência linguísticas, atingiu o seu auge entre as décadas de 1940 e 1960, com a promessa de ser capaz de prever as dificuldades que os falantes nativos de uma língua teriam ao aprender outra língua. Baseava-se na crença de que os aprendentes partiriam das suas LMs para aprender outras línguas: o aprendente iria assimilar com facilidade os aspetos em que a LM e a língua-alvo fossem semelhantes; no que divergissem, o aprendente revelaria dificuldade, pois a LM iria causar interferência. A comparação entre a LM e a língua-alvo permitiria, assim, identificar os obstáculos com que o aprendente se iria deparar, pelo que o ensino poderia ser direcionado às reais necessidades de cada aprendente, ou seja, às dificuldades que ele iria necessariamente sentir.

A realidade veio descredibilizar a análise contrastiva, quando as promessas ficaram por cumprir, o que levou ao seu abandono por parte de muitos académicos. Segundo Sridhar (citado em Howells, 2000):

as the claims of contrastive analysis came to be tested against empirical data, scholars realised that there were many kinds of errors besides those due to interlingual interference that could neither be predicted nor explained by contrastive analysis (Sridhar, 1981, p. 223, citado em Howells, 2000, p. 2).

De facto, muitas das dificuldades previstas pela análise contrastiva não se verificavam na prática, e, por oposição, surgiam várias outras que os estudos contrastivos não previam, o que significa que estas últimas não podiam ser atribuídas à transferência linguística, mas a outros fatores que a análise contrastiva não conseguia identificar.

Atualmente, a linguística contrastiva ainda sobrevive, mas em moldes diferentes dos originais. Segundo James (1998, pp. 5-6), podemos considerar duas versões da análise contrastiva: uma versão forte, correspondente à versão original de Lado (1957), que, como vimos, não vingou e praticamente não tem seguidores hoje em dia; e uma versão fraca, que apenas reclama ser capaz de explicar um determinado conjunto de erros efetivamente verificados – aqueles que resultam da transferência linguística –, e que, como tal, facilmente pode ser integrada no seio de outras teorias, aparecendo a influência da LM como um fator entre muitos outros.

Na economia deste trabalho, o espaço da análise contrastiva é mais modesto do que a sua versão forte ou fraca. Convocamos a comparação entre línguas como uma estratégia de aprendizagem, entre outras possíveis, que envolve o recurso a outras línguas. Esta estratégia consiste na realização de análises contrastivas por parte dos próprios aprendentes, com base, por exemplo, em frases simples, de modo a que identifiquem os espaços de contacto e de afastamento entre a LP e uma outra língua do seu conhecimento (a LM ou outra⁸⁸), tal como sugerem James e Garrett⁸⁹:

the focus is on both making the learners aware of their MT [Mother Tongue] intuitions, and increasing their explicit knowledge of what happens in the FL [Foreign Language]. This suggests scope for a new type of Contrastive Analysis (CA), not CA of the classical sort done by linguists and then made over to textbook

⁸⁸ Cf. a nota de rodapé n.º 57.

⁸⁹ Com a diferença de que estes autores se referem apenas à comparação com a LM.

writers, but CA done by pupils as FL learners themselves, to gain linguistic awareness of the contrasts and similarities holding between the structures of the MT and the FL (James & Garrett, 1991, p. 6).

Os espaços de contacto e de afastamento entre duas línguas, de acordo com Madeira e Crispim (2010, p. 49), podem consistir numa de cinco possibilidades: divergência, propriedade existente apenas na L2, propriedade existente apenas na L1, convergência e correspondência. Para cada uma, apresentamos exemplos de Russo LM e Português L2:⁹⁰

1) Divergência (a uma forma na L1 correspondem duas ou mais formas na L2)

Ex.: modo indicativo (Russo) → modo indicativo, conjuntivo e condicional (LP)

2) Propriedade existente na L2 mas inexistente na L1

Ex.: verbos copulativos ‘ser’ e ‘estar’

3) Propriedade existente na L1 mas inexistente na L2

Ex.: prefixos aspetuais

4) Convergência (a uma forma na L2 correspondem duas ou mais formas na L1)

Ex.: verbo no infinitivo (LP) → par perfetivo/ imperfetivo no infinitivo (Russo)

5) Correspondência

Ex.: perífrase temporal de futuridade: ‘*bit*’ + *V_{INF}*’ (Russo) → ‘*ir* + *V_{INF}*’ (LP)

Esta estratégia de comparação linguística encetada pelos próprios aprendentes será mais eficiente do que a simples apresentação por parte do professor das diferenças e semelhanças existentes entre as línguas seleccionadas, pois, por um lado, o professor pode não ter conhecimentos linguísticos suficientes que lhe permitam realizar essa comparação e, por outro, a descoberta dos pontos de contacto e de

⁹⁰ Em Madeira & Crispim (2010, p. 49), os exemplos fornecidos tinham em conta o Inglês LM e o Português L2, e eram os seguintes, para cada alínea: 1) *for*: *por/ para*; *be*: *ser/ estar*; 2) género gramatical; 3) auxiliar *do*; 4) *his/ her*: *seu*; 5) *-ing*: *-ndo*. Optámos por atualizar os exemplos, adequando-os ao nosso público-alvo. Sobre as categorias gramaticais russas, *vide* a secção 3.6. *Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português*.

afastamento por parte do próprio aprendente resulta num conhecimento mais consolidado e duradouro. Num estudo sobre a influência do Francês LM sobre a formação de perguntas em Inglês LNM, Ammar, Lightbown e Spada (2010) avançam que:

While this information could be provided to students directly by the teacher, it might be more effective for the teacher to work with the students to help them come up with the rules governing English question formation themselves and discover how these differ from their L1 rules. Information discovered by the students with the teacher's help when it is needed may be easier to remember than information that is simply presented to them (Ammar, Lightbown & Spada, 2010, p. 143).

O aprendente pode, então, fazer essa comparação linguística apoiado por materiais que contenham informação gramatical (gramáticas, sítios na Internet, manuais escolares, etc.) e/ou auxiliado pelo professor. Para tal, seria útil que este possuísse algumas noções básicas sobre o funcionamento da língua a comparar com a LP. No caso de ser uma língua previamente desconhecida para o professor, para além de se basear nos conhecimentos do próprio aprendente, pode ainda tentar aprofundar os seus conhecimentos através da frequência de ações de formação ou da consulta de materiais sobre a língua em questão. Por esta razão, e por outras que oportunamente explicaremos, incluímos neste trabalho uma breve descrição do sistema temporal-aspetual russo, tendo por referência o funcionamento do sistema português (cf. a secção 3.6.).

2.3.2.2.2. Consciência metalinguística

Ao partirmos do princípio de que as estratégias de comparação interlinguística são uma possibilidade ao dispor de aprendentes e professores, assumimos que o desenvolvimento de competências comunicativas pode beneficiar do ensino ou do estudo explícito da língua. Esta é uma questão algo polémica, já que não há consenso quanto ao modo como os sujeitos se apropriam de conhecimentos e competências comunicativos. Em Oliveira (2010, pp. 24-25), é apresentada uma síntese dos modelos

de aquisição mais divulgados, agrupados em cinco categorias:⁹¹

- 1) por *skill-building*: as regras são primeiro aprendidas conscientemente e só depois são gradualmente automatizadas através da prática;
- 2) por *simple output*: a linguagem é adquirida como resultado da prática de produção oral e escrita;
- 3) por *output plus correction*: a linguagem é adquirida como resultado da prática de produção oral e escrita e do *feedback* negativo que se recebe, o qual conduz à reformulação das hipóteses colocadas pelo aprendente sobre as regras ou novas palavras;
- 4) por *comprehensible output*: adquire-se uma nova língua quando se quer produzir uma mensagem mas não se é compreendido em termos conversacionais e então ajusta-se o *output* tentando uma nova versão da regra que está a ser aprendida. Pressupõe-se que a apropriação da L2 provém da prática de produção;
- 5) por *input processing*: adquire-se uma nova língua através das competências de receção, isto é, o importante são as estratégias e os mecanismos desenvolvidos pelos falantes para processar o *input*.

Destas cinco categorias, a primeira baseia a apropriação de uma LNM quase exclusivamente no ensino explícito das regras de funcionamento da língua; as três seguintes baseiam a apropriação nas competências de produção, com a distinção de que a terceira categoria (*output plus correction*) reconhece importância à reflexão sobre a produção, motivada por *feedback* negativo, e a quarta categoria (*comprehensible output*) acrescenta a dimensão da negociação de sentidos em situação de interação; por fim, a quinta categoria baseia a apropriação de uma LNM exclusivamente em atividades de compreensão.

Na primeira categoria, enquadra-se a apropriação de uma LNM através do desenvolvimento da consciência metalinguística, entendida esta como a capacidade

⁹¹ São, também, referidos alguns autores que defendem cada um dos modelos.

para refletir sobre uma língua e de verbalizar essa reflexão (Ançã & Alegre, 2003, p. 31). O conceito de consciência metalinguística insere-se noutro mais abrangente, o de consciência linguística (*language awareness*), nascido no Reino Unido, nos anos 80, inicialmente como estratégia de combate à iliteracia em LM (Inglês) e aos maus resultados em LEs, ao nível do ensino primário e secundário. Refere-se à reflexão não apenas sobre línguas específicas, mas também sobre a linguagem em geral, as famílias de línguas, as relações de poder entre as línguas, normas-padrão e variedades, os repertórios individuais, entre outros aspetos. Desde a sua génese, tem conhecido uma evolução notável, havendo, atualmente, uma associação (ALA – *Association for Language Awareness*, fundada em 1994) e uma publicação trimestral (*Language Awareness*, desde 1992) dedicadas exclusivamente a esta temática, nas suas diversas vertentes (apropriação da LM, apropriação de LNMs, formação de professores de línguas, ...).⁹²

A estratégia de comparação linguística acima apresentada, consistindo na reflexão sobre as semelhanças e diferenças existentes entre a língua-alvo e outra língua através da realização de análises contrastivas pelos próprios aprendentes, preferencialmente com o auxílio do professor, assenta no pressuposto de que o desenvolvimento da consciência metalinguística, como definida acima, tem repercussões ao nível do desempenho comunicativo, isto é, contribui para a apropriação de uma LNM. Como dissemos, esta questão não é pacífica, dado que vários autores negam que o conhecimento linguístico explícito (ou declarativo) possa converter-se em conhecimento implícito (ou processual), entre eles Krashen.⁹³

⁹² Cf. o sítio na *web* da ALA – <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/tout.php>. Cf., ainda, Ançã (2003a; 2003c), Ançã & Alegre (2003), Berthoud-Papandropoulou (1991), James (1996; 1999), James & Garrett (1991), Jessner (1999; 2005), Oliveira & Ançã (2009), Pliássova (2005), Rassul (2006), Ribeiro (2006), Rodrigues (2001), Svalberg (2007) e Tulasiewicz & Adams (1998, pp. 199-205).

⁹³ Cf. o que foi dito anteriormente, no tópico 2.2. *Apropriação, aquisição e aprendizagem de línguas*; cf. Krashen (2002; 2009). Sobre a visão oposta, cf., por exemplo, Ammar, Lightbown & Spada (2010) sobre o papel da consciência metalinguística das diferenças entre a LM e uma LNM na apropriação desta última, e ainda Gánem-Gutiérrez & Harun (2011) sobre o papel da reflexão e da verbalização na apropriação do Tempo e Aspeto em Inglês LNM.

Larsen-Freeman (1995, p. 142) constata que os professores de línguas adotam, frequentemente, uma abordagem eclética na sua prática pedagógica, não se vinculando a uma teoria em particular, antes selecionando e combinando o que de mais útil encontram no campo da investigação. A autora atribui essa atitude ao facto de os professores se depararem, diariamente, com a complexidade tanto da própria língua, como do processo de ensino-aprendizagem, como ainda dos aprendentes, o que conduz a que os professores partilhem da convicção de que nenhuma teoria unitária pode dar conta da complexidade de todas estas realidades presentes em sala de aula. É esta também a nossa postura. Não rejeitamos, à partida, nenhum modelo dos expostos acima, nem defendemos que algum deles seja universalmente eficaz (nomeadamente o desenvolvimento da consciência metalinguística, como se poderia supor pelo destaque que lhe foi dado). Dada a diversidade de estilos de aprendizagem, de percursos de vida, de personalidades, de capacidades e aptidões cognitivas, etc., acreditamos que as estratégias que funcionam com uns aprendentes podem não resultar com outros, e vice-versa. Neste ponto, a nossa posição aproxima-se da do QECR: “Não há, de momento, nenhum consenso forte baseado na investigação acerca do modo como os aprendentes aprendem, que permita que o QECR se apoie numa qualquer teoria de aprendizagem” (ME/ GAERI, 2001, p. 196); acrescenta, ainda, que “Há, evidentemente, uma variação considerável segundo a idade, a natureza e a origem dos aprendentes quanto aos elementos aos quais eles reagem de maneira mais produtiva” (p. 197). Madeira e Crispim (2010) confirmam esta variação individual na utilidade do ensino explícito, destacando como factores a ter em conta a idade, o tempo e a frequência de uso da língua:

O ensino explícito não tem a mesma utilidade nem pode eventualmente ser usado se não forem tidos em conta, pelo menos, os factores idade, tempo e frequência de uso da língua. As crianças, por serem estrangeiras, não estão preparadas para receber qualquer ensino explícito de gramática antes da idade em que as crianças de língua materna estão aptas a reflectir e a adquirir a metalinguagem relativa à própria língua. Pelo contrário, se o público aprendente é adulto e alfabetizado, com treino de reflexão metalinguística, o ensino da gramática explícita pode auxiliar a estabilizar a aquisição das estruturas (Madeira & Crispim, 2010, p. 59).

Segundo estas autoras, os aprendentes adultos beneficiarão mais do ensino explícito do que as crianças, o que é particularmente relevante para este estudo, já que o nosso público-alvo é adulto e jovem-adulto.

2.4. Diagnóstico linguístico-comunicativo e de aprendizagem

O ensino centrado no aprendente, como hoje se preconiza, só o pode ser se os responsáveis pelo ensino, nomeadamente os professores, detiverem um conjunto de conhecimentos sobre o aprendente. Para tal, será essencial a realização de atividades de diagnóstico que não incidam apenas sobre a competência comunicativa, mas que abranjam também, por exemplo, a biografia linguístico-cultural e de aprendizagem dos alunos, nomeadamente no que se refere às línguas que conhecem, estatutos, tempo e contextos de aprendizagem, nível de proficiência, representações sobre a aprendizagem de línguas e sobre as línguas que conhecem, experiências anteriores de migração ou viagens realizadas, estratégias de aprendizagem usadas e representações sobre a sua eficácia, motivações para a aprendizagem da língua-alvo, representações sobre a transferência linguística e sobre a distância entre as línguas que conhecem e a língua-alvo, entre outros aspetos.

O *QECR* encoraja a realização deste tipo de atividades de diagnose, bem como a sua utilização para sustentar as práticas de ensino. Algumas questões que propõe são:

- O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?
- O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
- O que é que os leva a aprender?
- Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?
- Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
- Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua? (ME/ GAERI, 2001, p. 12)

Tendo em conta especificamente o ensino da LP a públicos adultos e “dada a necessidade de encontrar pontos comuns para o conhecimento desse público como utilizador e aprendente do português”, Grosso (2010, pp. 67-68) enumera os seguintes

fatores e variações a ter em conta na sua caracterização:⁹⁴

1. variação do nível da proficiência em LP – aquando da chegada a Portugal/ no momento atual, tendo em conta outras subvariáveis, como o tempo e contextos de exposição à língua;
2. variação de conhecimentos da LM e da sua cultura;
3. variação de conhecimento e de uso de outras línguas, destacando-se entre estas as línguas europeias, e neste grupo as línguas românicas, as quais facilitarão certamente uma aprendizagem mais rápida;
4. variação socioeconómica, com a subvariação profissional, nomeadamente a profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento.

Grosso (2010, p. 68) acrescenta que “São ainda de considerar outros fatores que podem ser determinantes em relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes”.

A necessidade de os professores conhecerem as características do público de aprendentes com quem trabalham, aliada ao facto de que a presença em território nacional do público-alvo deste trabalho é muito recente, e, como tal, pouco se sabe sobre o seu perfil de aprendizagem, motivou-nos a reunir informações que pudessem ser úteis a uma posterior adequação do ensino às características gerais deste público. Incidimos o nosso diagnóstico sobre três eixos principais, a cada um correspondendo um capítulo da análise de dados (Capítulos 5, 6 e 7): perfil de apropriação da LP (atitudes; necessidades comunicativas; fragilidades de uso; contextos, recursos e estratégias de apropriação); gestão dos repertórios linguísticos (composição dos repertórios linguísticos; representações sobre a transferência linguística; representações e práticas sobre o recurso a estratégias interlinguísticas); e dificuldades relativas à apropriação e uso do Tempo e Aspeto em LP.

Evidentemente, a caracterização que apresentamos, decorrente da análise dos dados, não pode ser interpretada como absoluta e representativa de todos os

⁹⁴ Cf., ainda, Grosso, Tavares & Tavares (2008) e Oliveira (2010, p. 36).

aprendentes que se enquadram no público-alvo. Consiste, antes de mais, numa tentativa de abarcar o panorama geral, de identificar padrões comuns, de descobrir tendências. Face a cada turma ou a cada aluno, o professor terá de realizar o seu próprio diagnóstico, servindo as conclusões a que chegámos apenas como linhas orientadoras que, em situação concreta, terão de ser verificadas.

2.5. Síntese

O propósito deste capítulo consistia na introdução e clarificação dos conceitos teóricos que enquadram o presente estudo. Começámos pelo conceito de ‘apropriação’, no qual englobamos as situações e processos que normalmente são traduzidos (sob diversos recortes semânticos) pelos termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’. No âmbito do processo de apropriação de línguas, referimo-nos a três tópicos que considerámos relevantes: a hipótese da ordem natural, a transferência linguística e as estratégias de aprendizagem.

A hipótese da ordem natural advoga que a apropriação das estruturas gramaticais de uma língua se processa, de uma forma geral, segundo uma ordem determinada. No que se refere à apropriação do Tempo e Aspeto por não nativos, a compreensão e expressão de valores temporais e aspetuais assentará, numa fase inicial, em expressões adverbiais, e só gradualmente estas irão dando lugar à morfologia verbal. Por seu lado, a utilização da morfologia verbal surgirá, inicialmente, associada à classe aspetual dos predicadores: os marcadores de perfetividade no passado encontram-se tendencialmente restritos a predicadores télicos e os marcadores de imperfetividade a predicadores atélicos, só posteriormente se generalizando cada um às restantes classes aspetuais.

Na apropriação de uma nova língua, outro fator a ter em conta é a transferência linguística, isto é, a influência que os conhecimentos linguístico-comunicativos prévios exercem sobre os novos conhecimentos, podendo esta influência ser positiva ou negativa. Daí decorre que, até certo ponto, a composição do repertório linguístico de um indivíduo irá influenciar de forma singular a apropriação de uma LNM, sendo ainda de considerar a relação tipológica e genética existente entre

a língua-alvo e as línguas conhecidas.

As estratégias de aprendizagem consistem nas ações adotadas pelos aprendentes com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de competências na língua-alvo. Distinguimos entre estratégias metacognitivas (reflexão, planificação e organização do estudo), cognitivas (manipulação mental e física do objeto-língua) e socioafetivas (interação com outros falantes, utilizando a língua-alvo).

Seguidamente, apresentámos a nossa definição de repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem – todos os conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do sujeito resultantes da experiência prévia de uso e apropriação da linguagem verbal em geral e das línguas com as quais contactou. Avançámos que para a caracterização do repertório linguístico de um sujeito é particularmente relevante a identificação das línguas que compõem esse repertório e do estatuto que assumem. No que se refere aos estatutos, definimos três possibilidades (LM, L2 e LE), as quais não se opõem entre si, antes se situam num *continuum*. Concluímos que a LP assume o estatuto de L2, mais propriamente de língua de acolhimento, para o público-alvo deste estudo.

Ainda no que se refere aos repertórios linguísticos, afirmámos que é nossa convicção que estes podem ser rentabilizados a favor da apropriação de novas línguas, nomeadamente através do uso de línguas de mediação e da realização de atividades de comparação linguística, ou seja, da realização de análises contrastivas pelos próprios aprendentes, eventualmente com a ajuda do professor, com o objetivo de desenvolver a sua consciência metalinguística.

Encerrámos o capítulo defendendo que um ensino adequado e bem-sucedido implica um conhecimento aprofundado do público aprendente, o qual advém da realização de atividades de diagnóstico a diversos níveis. Afirmámos que o presente estudo pretende constituir uma primeira abordagem ao conhecimento do público-alvo selecionado, ressaltando, no entanto, que as conclusões a que chegámos não podem ser tomadas como absolutas, antes como tendências que deverão ser confirmadas caso a caso, mas que permitem já obter uma primeira imagem da realidade-alvo.

CAPÍTULO 3 – TEMPO E ASPETO

*Depressa: o tempo foge e arrasta-nos consigo:
o momento em que falo já está longe de mim.
(Nicolas Boileau, 1636-1711)*

3.1. Introdução

Para o cumprimento dos objetivos a que nos propomos neste trabalho, é central o tratamento teórico do conceito de *sistema temporal-aspetual* e a clarificação de conceitos, a ele associados, que consideramos pertinentes para o nosso estudo. Começando pela delimitação de sistema temporal-aspetual, englobamos nesta expressão todas as formas linguísticas através das quais é possível expressar noções de Tempo e de Aspeto. Esta formulação coloca, à partida, as seguintes questões, que irão orientar o desenrolar da nossa exposição:

- qual é a definição de Tempo?
- quais são as noções temporais que podem ser expressas linguisticamente?
- que formas linguísticas podem expressar noções temporais em LP?
- qual é a definição de Aspeto?
- quais são as noções aspetuais que podem ser expressas linguisticamente?
- que formas linguísticas podem expressar noções aspetuais em LP?
- de que forma Tempo e Aspeto se articulam em LP, i. e., como se caracteriza o sistema temporal-aspetual da LP?

Inscrevendo-se no domínio da Didática de Línguas, especificamente do PLNM, o foco do presente trabalho não é a descrição das categorias de Tempo e Aspeto por si, mas antes o tratamento das mesmas sob um ponto de vista didático. Não seguiremos, pois, nenhuma escola gramatical, antes convocaremos os conceitos e autores que melhor correspondam aos nossos objetivos. Pretende-se, essencialmente, definir conceitos operatórios que nos permitam:

- delimitar e caracterizar um conjunto de recursos linguísticos e valores temporais-
-aspetuais cujo domínio consideramos de relevância primordial para a
comunidade de aprendentes em estudo, atendendo às suas características/
necessidades linguístico-comunicativas específicas⁹⁵;
- com base nessa delimitação de recursos e valores considerados essenciais,
construir os instrumentos e técnicas de recolha de dados (testes linguísticos,
questionários e entrevistas);⁹⁶
- e, finalmente (propósito último, no que se refere ao tratamento do Tempo e
Aspeto neste trabalho), identificar as dificuldades manifestadas pela amostra
deste estudo relativamente às categorias (em sentido lato) de Tempo e Aspeto
selecionadas (cf. o Capítulo 7).

O sistema temporal-aspetual da LP continua a suscitar interesse por parte de estudiosos, quer no âmbito da Linguística quer da Didática de Línguas, o que confirma a relevância deste tema. No que se refere à Linguística, tem-se assistido a um esforço em delimitar conceitos e categorias que permitam considerar o sistema temporal-aspetual de forma heurística. No âmbito da Didática de Línguas, têm sido debatidas algumas questões sobre a apropriação do sistema temporal-aspetual: no que se refere à LM, as crianças adquirem/ verbalizam primeiramente noções temporais ou aspetuais? (cf. Mendes, 1994); esta questão terá implicações na aprendizagem de uma L2? (cf. Leiria, 1991 e 1994); a classe aspetual do predicador condiciona a escolha do morfema flexional por parte de falantes não nativos? (cf. Bardovi-Harlig, 1995; Leiria, 1991 e 1994; Salaberry, 1999, 2002, 2003 e 2005; Salaberry & Shirai, 2002); existe uma sequência na aquisição destas categorias, em LM e L2? Se sim, qual?⁹⁷ Apenas

⁹⁵ Cf. o tópico 1.3.3.4. *Profissão em Portugal e habilitações literárias*; 1.3.3.6. *Relação com a Língua Portuguesa*; 4.6.1.4. *Nível de escolaridade, profissão no país de origem e profissão atual*; e 5.3.1. *Necessidades de uso do Português no quotidiano*.

⁹⁶ Cf. o tópico 4.3. *Conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados*, e ainda os Anexos 1, 2 e 3, relativos ao teste linguístico e questionário, e os Anexos 4, 5 e 6, com os guiões das entrevistas.

⁹⁷ Cf. o tópico 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto*.

traremos para a discussão as questões que considerarmos pertinentes no âmbito deste estudo e que nos permitam atingir os objetivos a que nos propusemos.

Por tudo o que ficou exposto, adotamos neste estudo uma perspetiva sincrónica, em dois sentidos:

- ressaltando que as línguas estão em constante evolução, o objeto do nosso estudo condiciona-nos ao/ situa-nos no estágio atual da LP;
- uma vez que a delimitação de conceitos teóricos relacionados com o Tempo e Aspeto tem uma intenção bem definida neste estudo, que não passa pelo seu desenvolvimento/ aprofundamento de um ponto de vista científico, mas tão-somente pelo seu aproveitamento para efeitos didáticos e, presentemente, metodológicos, interessam-nos as análises e perspetivas mais recentes; assim, não iremos traçar o percurso da evolução dos conceitos e das definições de categorias.

Tendo em conta o contexto social deste trabalho, a variedade da LP descrita será a europeia.

3.2. Conceito de tempo

O primeiro obstáculo com que nos deparamos é a dificuldade de definir um conceito tão abstrato como o de tempo, e que tem sido objeto de reflexão em várias áreas e ramos do saber, sob diferentes perspetivas, desde a Filosofia à Sociologia, Antropologia, Física, Psicologia, Linguística, Psicolinguística e Didática de Línguas – Maternas e Não Maternas.

Como ponto de partida, podemos afirmar, com Sousa (2007b), que:

A representação de tempo liga-se a um aspecto específico da experiência humana: a da observação das relações entre acontecimentos que se sucedem ou co-existem, que são pontos ou ocupam uma região do espaço/tempo da existência (Sousa, 2007b, pp. 24-25).

De facto, no decurso da experiência do mundo, o ser humano experiencia sentimentos, pensamentos e situações (estativas ou dinâmicas) numa determinada ordem temporal (numa relação de anterioridade ou posterioridade) ou em coocorrência (simultaneidade/ sobreposição, que pode ser total ou parcial), e tem a capacidade de se referir aos mesmos através da linguagem, estabelecendo linguisticamente essas relações temporais. A percepção do tempo que uma determinada situação demora, ou seja, a sua duração – que pode ser curta ou quase nula (“pontos”) ou mais extensa (“ou ocupam uma região do espaço/tempo da existência”) – remete para o conceito de *Aspeto*, que, como veremos, e já se pode antecipar, está intimamente ligado ao de *Tempo*.

Segundo Kant⁹⁸, a observação por parte do ser humano das relações temporais não é inocente ou casual; não se trata da mera observação de propriedades do mundo. Pelo contrário, segundo o mesmo, a noção de tempo, bem como a de espaço e de causalidade, são propriedades inerentes da consciência humana e, como tal, condicionam a nossa percepção do mundo que nos rodeia:

Para Kant ([1781] 1994), espaço e tempo são condições subjectivas de todas as nossas representações, isto é, conhecemos a realidade objectiva (mundo dos fenómenos) porque o nosso espírito impõe as formas da sua própria intuição – o espaço e o tempo. A nossa percepção do mundo é sempre sucessiva, daí o carácter primitivo da relação causa/efeito (Sousa, 2007b, p. 24).

Se, como defendia Kant, a noção de tempo é interna ao Homem, quer isto dizer que o tempo é uma abstracção do pensamento humano e não existe fora dele? Para responder a esta questão, podemos invocar a ideia de *mudança*. Nas palavras de Loureiro (2007),

Associada à dinâmica do movimento temporal está também a percepção da mudança. Diz Aristóteles que não há tempo sem movimento e sem mudança e lemos em Santo Agostinho que «se os tempos permanecessem, não seriam tempos». A mudança é, assim, o sinal do tempo e da sua passagem. Efectivamente, a percepção do movimento do tempo (nas coisas) exige complementarmente a apreensão da diferença, da heterogeneidade, logo da mudança (Loureiro, 2007, p. 72).

⁹⁸ 1724-1804.

De facto, como o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso⁹⁹ metaforicamente afirmou, “não podemos tomar banho duas vezes nas águas do mesmo rio”, porque as águas já não são as mesmas, e também nós já não somos os mesmos. As águas em que tomámos banho da primeira vez já passaram, já correm outras, e nós já passámos por outras experiências entretanto, já aprendemos coisas novas, eventualmente já mudámos concepções e crenças que antes tínhamos, e até a nível físico já não somos exatamente o que éramos da primeira vez, por muito pouco tempo que tenha passado: a (r)evolução científica dos nossos dias veio demonstrar que mesmo ao nível da matéria física, das nossas células, há constante renovação. No entanto, obviamente, há algo que se mantém, senão estaríamos perante entidades diferentes: o rio tem o mesmo nome, situa-se no mesmo espaço físico, e nós mantemos a nossa identidade pessoal, a consciência de sermos a mesma pessoa que antes, ainda que mudada.

Deste modo, apercebemo-nos de que, a cada momento que vivemos, as situações que vamos vivenciando não se repetem. Podemos, eventualmente, passar por situações parecidas, que agrupamos na mesma categoria, tal como ‘almoçar’, ‘passar um dia no parque’ ou ‘ver televisão’. Podemos ver o mesmo filme pela segunda vez ou reler um livro, mas o contexto que nos rodeia e as sensações que experienciamos nunca são exatamente iguais, e, mesmo que sejam parecidas, são apenas uma reprodução do passado, e nunca a vivência da mesma situação pela segunda vez. A constatação desta irreversibilidade do fluir temporal está na génese da “invenção” (de momento, apenas fictícia) da famosa máquina do tempo, que atravessa o imaginário coletivo. A possibilidade de voltar a um determinado momento do passado e assistir ao vivo a um acontecimento histórico, ou mudar ações passadas, nossas ou de outrem, ou ainda viajar para o futuro e saber antecipadamente o que irá acontecer, fascina o ser humano, tanto que esta concepção atravessa o mundo das Artes, o qual é um meio de expressão das emoções, da imaginação e do

⁹⁹ 540-470 a.C., aproximadamente.

pensamento individuais e coletivos.¹⁰⁰

Retomando a nossa reflexão sobre o conceito de tempo, vimos que, segundo Kant, a noção de tempo é inata, ou seja, a razão humana percebe e organiza as situações umas em relação às outras, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Por outro lado, observamos que há características constantes que são exteriores à consciência humana e que enformam a noção de tempo, nomeadamente a mudança a que tudo está sujeito e a irreversibilidade do fluir temporal. Assim, a conceptualização de tempo resultaria de propriedades inerentes à consciência humana que permitiriam ao ser humano atentar e atribuir um significado a fenómenos que lhe são externos. A este propósito, acrescenta-se que a conceptualização de tempo depende também de fatores culturais, e varia diacrónica e sincronicamente, sendo uma área de interesse da Sociologia e da Antropologia. Deste modo, encontramos exemplos de diferentes representações de tempo diacronicamente:

Ainda que a antiguidade seja considerada o berço da civilização europeia, a sua representação do tempo é profundamente diversa da dos tempos modernos. O tempo vectorial que domina a civilização ocidental não tem importância para os antigos, por exemplo, para Platão, o tempo imita a eternidade, desenvolvendo-se em círculos. Com o advento do cristianismo dá-se uma revolução na representação do tempo. O tempo torna-se vectorial, linear e irreversível (Gourevitch, 1975: 264).

¹⁰⁰ Facilmente encontramos exemplos na produção cinematográfica de filmes em que os protagonistas utilizam uma máquina do tempo, ou atravessam um portal com uma falha temporal, que os transporta para outra época diferente daquela em que se encontravam, anterior ou posterior. Alguns exemplos são: os filmes *O Exterminador Implacável* (James Cameron, 1984 e 1991; Jonathan Mostow, 2003; McG, 2009), *Regresso ao Futuro* (Robert Zemeckis, 1985, 1989 e 1990), *Kate e Leopold* (James Mangold, 2001), *A Máquina do Tempo* (Simon Wells, 2002), *Relatório Minoritário* (Steven Spielberg, 2002), *Pago para Esquecer* (John Woo, 2003), *Efeito Borboleta* (Eric Bress & J. Mackye Gruber, 2004; John R. Leonetti, 2006; Seth Grossman, 2009), *A Sound of Thunder* (Peter Hyams, 2005), *Déjà Vu* (Tony Scott, 2006), *A Mulher do Viajante no Tempo* (Robert Schwentke, 2009), *O Código Base* (Duncan Jones, 2011) e *Homens de Negro III* (Barry Sonnenfeld, 2012); as séries *Perdidos* (Jeffrey Lieber, Damon Lindelof & J. J. Abrams, 2004-2010), *Day Break* (Paul Zbyszewski, 2006-2007), *Heróis* (Tim Kring, 2006-2010), *Fringe* (J. J. Abrams, Alex Kurtzman & Roberto Orci, 2008-...) e *Terra Nova* (Craig Silverstein & Kelly Marcel, 2011-...). No entanto, a viagem no tempo permanece no campo da ficção científica. Apesar de haver algumas teorias científicas que apontam formas hipotéticas de viajar no tempo, a mais conhecida das quais atribuída a Einstein [1879-1955], não existe, até ao momento, nenhuma prova de que tal seja possível – pelo contrário, cada vez mais se considera que esse fenómeno é improvável.

Guardando do Antigo Testamento a perspectiva da vida – do tempo vivido como processo escatológico –, o cristão passa a buscar a integração (tornada possível com a vinda do Messias) na eternidade, atributo de Deus (Sousa, 2007b, p. 21);

mas também sincronicamente:

para os Americanos e para os Ocidentais, em geral, o tempo é planificado e fragmentado, embora se encontre sempre voltado para o futuro. No Sudoeste do Pacífico, o passado acumula-se no presente. Um acontecimento passado é interpretado como se existisse ainda ou acabasse de ocorrer. Noutras culturas, como na tribo Tiv da Nigéria e nos Navaja do Arizona, a verdade é «aqui» e «agora» e o futuro não tem consistência (Ançã, 1990, p. 53).

Partindo do conceito de tempo enquanto abstração da mente humana, podemos apresentar um outro que está mais diretamente ligado ao tema deste trabalho: tempo enquanto construção coletiva. O Homem definiu unidades de medida para dar conta da passagem do tempo, ou seja, porções que referem a mesma duração temporal (ano, mês, dia, hora, minuto, segundo, etc.). Partindo de/ baseando-se em fenómenos empíricos, como a sucessão do dia/ noite, os quartos da Lua, a sucessão de fases distintas na renovação da Natureza (estações do ano), a posição das estrelas, etc. – que a Ciência veio posteriormente explicar com o movimento de rotação da Terra e de translação em redor do Sol, e o movimento de translação da Lua à volta da Terra –, o ser humano foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo dos tempos instrumentos que tornassem a medição das unidades temporais mais exata e foi mantendo um registo da passagem do tempo. Caracterizamos esta noção de tempo como uma construção coletiva porque assenta em unidades de medida estabelecidas pelo Homem e em registos também eles coletivos e convencionados. A este respeito, lembre-se que a contagem dos anos pela qual nos orientamos nos países ocidentais tem por referência o nascimento de Cristo (ou, pelo menos, a data aproximada deste acontecimento histórico) e o calendário que seguimos é o gregoriano, mas nem sempre foi assim, nem o é atualmente em todos os países do mundo.

A contagem do tempo como referência coletiva é muito importante na

organização da vida em comunidade, pois permite, por um lado, que as pessoas possam planejar e sincronizar ações a curto, médio e longo prazo e, por outro, que consigam localizar verbalmente as situações no tempo, tendo um referente comum. Este facto é particularmente importante para este trabalho. Como constatámos anteriormente, o Homem consegue estabelecer linguisticamente relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, partindo unicamente da ordem pela qual as situações ocorrem (partindo da “observação das relações entre acontecimentos que se sucedem ou co-existem”). Ora, havendo um referente coletivo de contagem do tempo, torna-se possível estabelecer relações temporais não só entre acontecimentos, mas também entre acontecimentos e localizadores temporais linguísticos que remetem para momentos específicos identificáveis pelos interlocutores, com base no seu conhecimento do mundo. Assim, é também possível uma (re)construção ou representação linguística do tempo enquanto construção coletiva.

Estamos a aproximar-nos do conceito de tempo que verdadeiramente nos interessa: tempo linguístico, ou seja, a representação na língua da categoria tempo.

3.3. Tempo linguístico

A riqueza léxico-semântica das línguas naturais, e neste caso da LP, permite a existência de significantes com significados diversos, ainda que muitos deles relacionados. É o caso de Tempo, como nos alertam vários autores:

A homonímia da palavra tempo, em português, gera por vezes alguma confusão. A dissociação de tempo, tempo verbal, referência temporal e aspecto permite alguma clarificação (Sousa, 2007b, p. 35).

Na mesma linha, Perestrelo (2000, p. 36) distingue:

três realidades diferentes de *tempo*, embora interligadas:

1. o tempo enquanto categoria real, isto é, o tempo cronológico exterior à língua;
2. o tempo enquanto categoria gramatical (tempo morfossintático), isto é, o tempo linguístico;
3. o tempo enquanto conjunto de formas significativas na flexão do verbo.

Temos, desta forma, vários conceitos inter-relacionados e abrangidos pelo mesmo significante (Tempo): temporalidade ou fluir temporal; tempo linguístico, ou representação na linguagem do fluir temporal, cujo conjunto de formas linguísticas possíveis numa língua designamos de sistema temporal-aspetual¹⁰¹; e tempos verbais, que são apenas uma dessas formas linguísticas, contribuindo, portanto, para a construção do tempo linguístico e, consequentemente, para a representação linguística do fluir temporal.

Como Sousa (2007b) resume,

O tempo linguístico é distinto do tempo físico e não pode confundir-se com ele, enquanto este é mensurável e se reporta aos acontecimentos do mundo, o tempo linguístico é um sistema de relações temporais que são representadas pelas formas linguísticas, nomeadamente, tempos verbais, adverbiais temporais e outras formas temporalizadas (Sousa, 2007b, p. 32).

Seguidamente, iremos atentar, de uma forma geral, nas formas linguísticas de que a LP dispõe para expressar noções temporais.¹⁰²

3.3.1. Expressão do tempo linguístico em Português: considerações gerais

A associação entre a temporalidade linguística (Tempo e Aspeto, entendido o primeiro como tempo externo à situação e o segundo como tempo interno à situação, como veremos adiante) e a categoria ‘verbo’ parece ser evidente, dado que os verbos (principais, auxiliares/ semiauxiliares e copulativos) contêm em si informação aspetual e, por outro lado, recebem informação temporal e aspetual (e também modal¹⁰³) através da morfologia flexional, isto é, dos tempos verbais. Por este motivo,

¹⁰¹ A categoria Aspeto está intimamente ligada à de Tempo, embora se distinga desta, e será explicitada e desenvolvida noutra secção (cf. 3.4. *Aspeto linguístico*).

¹⁰² Os valores temporais (bem como aspetuais) específicos que podem ser transmitidos linguisticamente, através dos tempos verbais, expressões adverbiais, entre outros, será objeto de reflexão mais aprofundada posteriormente, na secção 3.5. *Sistema temporal-aspetual em Português*.

¹⁰³ A modalidade não é, no entanto, o foco do presente trabalho, pelo que a referência a esta será pontual e devidamente justificada.

e por tudo o que aí está implicado¹⁰⁴ (valor inerente aos verbos/ predicacões; tempos verbais; perífrases verbais; concordância verbal; voz passiva; formas não finitas; formas compostas; modalidade; ...), facilmente se compreende que o verbo e as questões associadas a esta categoria mereçam tanta atenção na literatura que trata a temática da temporalidade linguística. No que diz respeito ao tempo linguístico propriamente dito, assumem relevância os tempos verbais e os verbos auxiliares e semiauxiliares (de formação dos tempos compostos – ‘ter’ e ‘haver’; e temporais – ex.: ‘ir’). No entanto, a expressão do tempo linguístico não se resume ao verbo. As expressões adverbiais são outro dos instrumentos de que a LP dispõe para localizar ações no tempo.¹⁰⁵ Tal como Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha e Matos (2001), adotamos, neste trabalho, o termo ‘(expressões) adverbiais’ para referir um conjunto variado de construções linguísticas:

Marcam igualmente a referência temporal, a sua localização ou duração um conjunto heterogéneo de construções de valor adverbial, a que chamaremos *adverbiais de tempo*, que incluem advérbios (*agora, ontem*), locuções diversas (*neste momento, depois de amanhã*) e orações temporais (introduzidas por *quando, antes que, depois que*), bem como orações participiais e gerundivas (*terminado o concerto, andando e pensando*). (Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha & Matos, 2001, p. 77).

Como se pode constatar, para além do verbo, outras classes de palavras contribuem, de forma mais direta ou menos direta, para a expressão do tempo linguístico, e que se agrupam para formar o que englobámos sob a designação geral de ‘(expressões) adverbiais’: advérbios (ex.: *ontem*), preposições (ex.: *em*), conjunções (ex.: *quando*), nomes (ex.: *dia*), determinantes (ex.: *esta semana*), quantificadores (ex.: *no dia quinze*), adjetivos numerais (*no segundo dia*), etc.

Oliveira (2003c), a propósito dos adverbiais de localização temporal, diz-nos o seguinte:

¹⁰⁴ Cf. 7.2. *Dificuldades gerais na apropriação do Tempo e Aspeto em Português*.

¹⁰⁵ Veremos, adiante, que as expressões adverbiais são também um meio privilegiado na expressão de valores aspetuais (cf. 3.4.1. *Expressão do aspeto linguístico em Português: considerações gerais*; e 3.5.3. *Adverbiais de tempo*).

Os localizadores temporais são constituídos pelos adverbiais capazes de fornecer as coordenadas temporais que permitem situar a eventualidade descrita numa frase, seleccionando um intervalo de tempo constituído como seu referente.

A localização pode ser absoluta ou relativa. No primeiro caso, podem fazê-lo recorrendo a datas ou a eventos que funcionam como datas. No segundo caso, a localização depende de outra referência estabelecida pelo momento de enunciação (dêictica) ou então por alguma expressão na frase (ou texto) (anafórica). (Oliveira, 2003c, pp. 168-169).

Alargando esta classificação à localização no tempo através de meios linguísticos em geral, temos que a localização temporal de uma dada situação pode ser estabelecida, na língua, das seguintes formas¹⁰⁶ (apresentam-se exemplos de seguida):

- *localização absoluta*, ou seja, remetendo para um determinado momento do tempo cronológico (tempo enquanto construção coletiva, como designámos atrás), identificável independentemente do contexto de enunciação e do cotexto. A localização absoluta pode ser concretizada através de expressões adverbiais que remetam ou para datas (cf. frase 1) ou para eventos que funcionam como datas (2), e através de nomes temporalizados (3);
- *localização relativa*, isto é, colocando em relação uma dada situação com um outro elemento extralinguístico ou intralinguístico. Assim, podemos distinguir duas formas de localização relativa:
 - o *referência dêictica*, extralinguística, interpretável apenas no contexto de enunciação (ou tendo conhecimento do mesmo);
 - o *referência anafórica*, intralinguística, interpretável no cotexto.

A localização relativa pode ser concretizada através de expressões adverbiais (cf. frases 4 e 7), de tempos verbais (5 e 8) e de perífrases temporais (6 e 9).¹⁰⁷

¹⁰⁶ Esta classificação corresponde à de Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha & Matos (2001, p. 75).

¹⁰⁷ O *Dicionário Terminológico* (n.d., B.6.2. 'Valor temporal' → 'Tempo') acrescenta a ordem relativa entre orações coordenadas copulativas, fornecendo os seguintes exemplos: "O Pedro chamou-me e eu olhei./ Eu olhei e o Pedro chamou-me."; deixa, ainda, em aberto outras possibilidades de expressão da localização temporal para além das mencionadas aqui.

De seguida, apresentam-se frases que pretendem exemplificar cada uma das formas de localização temporal referidas, bem como os recursos linguísticos mencionados que as podem concretizar.

Localização absoluta:

- (1) O João mudou-se para o Porto em 2001.
- (2) O João nasceu no ano da Revolução dos Cravos.
- (3) Napoleão gostava do vinho do Alentejo.¹⁰⁸

Localização relativa deítica:

- (4) Amanhã vou ao cinema.
- (5) Deixei as chaves no carro.
- (6) Vou mudar de casa.

Localização relativa anafórica:

- (7) O Jorge foi ao café e duas horas depois voltou para casa.¹⁰⁹
- (8) O Pedro tinha saído quando a Maria telefonou.¹¹⁰
- (9) O João disse que a irmã ia passear.

Estas diversas formas de expressão de informação temporal podem combinar-se (e combinam-se) entre si de diversos modos. Note-se que apresentámos, de forma artificial, uma frase para cada item que pretendíamos exemplificar, destacando o item em causa através de sublinhado; contudo, existem outros elementos, nestas mesmas frases, que contribuem para a localização temporal – basta repararmos que todas as frases contêm formas verbais, e que os tempos verbais em que estas se encontram introduzem informação temporal. Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha e Matos (2001) constataam a composicionalidade do tempo linguístico (princípio que, como veremos adiante, também se aplica ao Aspeto):

¹⁰⁸ Exemplo retirado de Sousa (2007b, p. 84).

¹⁰⁹ Exemplo retirado de Oliveira (2003c, p. 169).

¹¹⁰ Exemplo retirado de Oliveira (2003c, p. 131).

o tempo não é uma propriedade atribuível à semântica de apenas uma unidade linguística (como um verbo ou um advérbio), mas decorre da combinatória de várias unidades manifestada ao nível da frase ou mesmo de um conjunto de frases; isto é, o tempo linguístico tem uma dimensão composicional marcadamente discursiva (Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha & Matos, 2001, pp. 75-76).

Em última instância, como veremos no próximo tópico, o tempo da enunciação é sempre o tempo fundador do tempo linguístico, o que implica, consequentemente, que qualquer situação é, direta ou indiretamente, localizada de forma deítica. Assim, por exemplo, a frase (1) contém uma localização absoluta introduzida pelo adverbial que remete para uma data (“em 2001”), mas é também localizada de forma deítica, através do tempo verbal (PPS) em que se encontra a forma verbal (“mudou-se”), que estabelece anterioridade relativamente ao momento da enunciação, ou seja, atribui-lhe o valor de passado (o que implica que o momento em que este enunciado seria proferido teria de ser, necessariamente, posterior ao ano de 2001). O mesmo acontece com a referência relativa anafórica: por exemplo, a frase (8) contém uma localização relativa anafórica – “O Pedro tinha saído” é localizado em relação a outro elemento cotextual (“quando a Maria telefonou”), situando-se num momento anterior a esta última situação –, mas também contém uma relação relativa deítica, marcada pelo tempo verbal (PPS) da forma “telefonou”, que estabelece anterioridade em relação ao momento da enunciação (passado); assim, sabemos que ambas as situações se localizam no passado quanto ao momento da enunciação.

Alertamos ainda para o facto de a classificação aqui apresentada se referir apenas à forma como as informações temporais podem ser veiculadas através da língua, e não ao conteúdo. De facto, poderia supor-se, pelo exposto, que a localização absoluta forneceria informações temporais mais precisas do que a localização relativa, uma vez que remete diretamente para momentos determinados do tempo cronológico. No entanto, tal não é necessariamente verdade – a localização temporal de uma situação pode ser determinada em maior ou menor grau independentemente de ser absoluta ou relativa (deítica ou anafórica). Na verdade, são as expressões

adverbiais que permitem localizar as situações com maior ou menor precisão, pois, ao contrário dos tempos verbais, que apenas estabelecem relações de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, os adverbiais de tempo permitem localizar as situações relativamente a intervalos de tempo.¹¹¹

De facto, a frase (1), por exemplo, remete para um ano determinado (2001), mas não especifica um momento mais preciso (mês ou dia, por exemplo – no entanto, poderia fazê-lo). A frase (4), pelo contrário, não remete diretamente para uma coordenada temporal, mas fá-lo indiretamente: em contexto (e é sempre em contexto que os enunciados podem ser interpretados), este enunciado localiza a ação no dia seguinte ao momento da enunciação. Imaginando que este enunciado teria sido proferido no dia 22 de janeiro de 2011, o destinatário entenderia, sem margem de dúvida, que o enunciador tencionava ir ao cinema no dia 23 de janeiro de 2011. Por outro lado, as referências anafóricas podem também remeter, indiretamente, para localizações precisas, dependendo do conhecimento (individual ou partilhado com o enunciador) que o destinatário possui. Tomando a frase (7) como exemplo, o destinatário poderia saber (e o mais natural é que soubesse) a que dia o enunciador se estava a referir (relativamente ‘à ida do Jorge ao café’), e possivelmente até saberia a altura do dia ou a hora aproximada dessa ida.

Assim, para se poder determinar a referência temporal contida numa proposição, é preciso ter em conta não só a informação que é veiculada linguisticamente, mas também a informação que não é verbalizada (extralinguística),

¹¹¹ A este propósito, Silva (2005, pp. 153-154) afirma o seguinte: “Note-se que os tempos verbais permitem situar os estados de coisas num intervalo de tempo anterior, simultâneo ou posterior a um ponto de perspectiva temporal disponível, mas não permitem posicioná-los com mais exactidão no eixo do tempo. Para tal, recorre-se à especificação do intervalo de tempo relevante através de meios adverbiais – por exemplo, *no dia 5 de Maio* ou *às dez horas do dia 28 de Novembro de 2004*. A localização efectuada por meios verbais caracteriza-se, deste modo, por ser intrinsecamente mais vaga do que aquela que é susceptível de ser realizada pelos adverbiais temporais de localização, que procedem frequentemente à ancoragem das situações num determinado intervalo de tempo, de extensão variável. Os tempos verbais e os adverbiais temporais localizadores desempenham, portanto, funções de localização temporal distintas, na medida em que, geralmente, contribuem de modo diverso para associar uma dada situação a um intervalo de tempo”.

a qual inclui não só as coordenadas temporais de produção (ou seja, o momento da enunciação), mas também os conhecimentos (partilhados ou individuais) dos agentes envolvidos no ato de comunicação. Apenas para finalizar, apresentamos mais um exemplo: na frase (9), a ação “ia passear”, sem qualquer outra contextualização, é ambígua, podendo referir-se ao passado, presente ou futuro (relativamente ao momento da enunciação). Poderia, assim, ser equivalente a qualquer um dos seguintes enunciados:

(10) O João disse que nesse dia a irmã ia passear. (*passado*)

(11) O João disse que hoje a irmã ia passear. (*presente*)¹¹²

(12) O João disse que para a semana a irmã ia passear. (*futuro*)

Assim, a perífrase temporal utilizada na frase (9) estabelece uma referência anafórica, mas que apenas indica que a situação ‘a irmã (do João) ir passear’ é posterior à situação ‘o João disse’ (a qual, por sua vez, é anterior ao momento de enunciação, o momento em que o enunciador proferiu o enunciado “O João disse que a irmã ia passear.”). Só em contexto se poderia entender qual das interpretações seria a correta. A este propósito, Coan, Back, Reis e Freitag (2006) alertam para o facto de os valores temporais, bem como aspetuais e modais, ultrapassarem o nível da frase, sendo necessário ter em consideração o contexto linguístico e situacional:

O estudo das categorias verbais TAMR [tempo, aspecto, modalidade e referência], a partir de um excerto real de fala, aponta-nos que é preciso investigar mais aprofundadamente a relação que é estabelecida entre essas categorias e aquilo que chamamos de contexto ou discurso. As definições para as categorias TAMR foram propostas, inicialmente, a partir de frases (ou sentenças, como é o caso de Reichenbach (1947)). Ao estendermos a análise para uma situação comunicativa real, temos que pensar em alternativas para lidar com as informações que vêm junto e que ajudam a compor a leitura de TAMR dos verbos. O papel do indivíduo na interação, as relações dêiticas que são constituídas, conhecimento

¹¹² Este enunciado pode ainda receber interpretações de não coincidência da ação ‘ir passear’ com o momento da enunciação, ou remetendo para um passado muito recente (ex.: *A irmã do João foi passear de manhã e já voltou.*) ou para um futuro muito próximo (ex.: *A irmã do João só vai passear da parte da tarde.*).

compartilhado entre falante e ouvinte e a influência do tipo de sequência textual (Back et al., 2004) mostraram-se relevantes na determinação dos valores TAMR (Coan, Back, Reis & Freitag, 2006, p. 1470).

Percorridos os meios linguísticos que podem veicular informação temporal em LP, iremos agora debruçar-nos sobre os valores temporais passíveis de serem expressos nesta língua.

3.3.2. Valores temporais

Como vimos anteriormente, a expressão linguística de valores temporais consiste no estabelecimento de relações de anterioridade, posterioridade ou de sobreposição; e, pelo que tem vindo a ser exposto, sobressai já a ideia de que o momento da enunciação assume particular relevância para a interpretação referencial da localização de um conteúdo proposicional no tempo. De facto, como Sousa (2007b) refere,

O tempo linguístico tem como tempo fundador o próprio tempo da enunciação, isto é, o acto de enunciar é o acto fundador do tempo linguístico, pois serve de ponto de localização ao que o sujeito constrói na língua e pela língua. Todos os enunciados estão localizados em relação ao próprio acto de enunciar (*eu digo*). (Sousa, 2007b, p. 32).

Tendo como referência o momento da enunciação, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade assumem os valores de passado, presente e futuro, respetivamente:

Usualmente, considera-se que os tempos gramaticais se referem ao tempo entendido como ordenação linear orientada do passado em direcção ao futuro. Esta concepção tem como consequência considerar que os tempos gramaticais se articulam em três domínios, o passado, o presente e o futuro, permitindo-nos falar de uma relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade do tempo relativamente a um momento escolhido como o de referência e que normalmente é o da enunciação (Oliveira, 2003c, p. 130).

No entanto, como se infere, o momento escolhido como o de referência pode não ser o da enunciação, mas outro construído a partir deste (anterior ou posterior a este), construindo-se, assim, uma referência anafórica. Como Sousa (2007b) afirma, a partir do:

tempo origem da enunciação, podemos construir outros localizadores no passado ou no futuro que nos permitam falar do que já aconteceu em relação a outro momento no passado ou ao que virá a acontecer. A partir destes localizadores contruídos, posso dar conta da ordenação de situações (Sousa, 2007b, p. 33).

Deste modo, podemos combinar as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade com as noções de passado e futuro – as quais, como vimos, têm como referência o momento da enunciação (o presente da enunciação), – sendo, desta forma, estabelecido um novo ponto de referência.

Esta perspetiva foi introduzida por Reichenbach (1947) e, como Oliveira (2003c) afirma,

as teorias linguísticas mais recentes estão de acordo em considerar, pelo menos parcialmente, as propostas de Reichenbach (1947) no que diz respeito à relação entre pontos de localização temporal. (Oliveira, 2003c, p. 131, nota de rodapé n.º 4).

É precisamente na senda das propostas deste autor que Oliveira defende que:

a localização temporal é relativa e nessa medida há três momentos essenciais: o ponto da fala (F) que coincide com o momento da fala (ou da enunciação), o ponto do evento (E), que diz respeito ao tempo do acontecimento descrito pela frase, e o ponto de referência (R) que serve como ponto intermédio a partir do qual se pode situar o evento (ou estado) descrito (Oliveira, 2003c, p. 131).

Kamp e Reyle (1993) desdobraram o conceito de ponto de referência em dois conceitos: o ponto de perspetiva temporal (equivalente ao ponto de referência de Reichenbach) e o ponto de referência. Segundo Silva (2005),

O ponto de perspetiva temporal constitui a coordenada que determina a esfera temporal a partir da qual se procede ao cálculo da localização das situações, ou seja, estabelece o intervalo de tempo com base no qual se perspectiva os estados de

coisas referidos. O ponto de referência corresponde a uma coordenada que, desempenhando um papel central na localização temporal de uma situação relativamente a outra, explica a progressão temporal, com base na localização relativa entre dois estados de coisas: há sucessão cronológica se estiverem envolvidos dois eventos [...]; há inclusão temporal se forem referidos um evento e um estado (Silva, 2005, p. 160).

Como este autor realça,

Todavia, só em casos de segmentos discursivos inseridos em sequências narrativas é que se revela necessário recorrer ao conceito de ponto de referência, pelo que só nesses contextos emerge a distinção entre o ponto de perspectiva temporal e o ponto de referência (Silva, 2005, pp. 159-160).¹¹³

Tendo em conta a possibilidade de se estabelecer, no discurso, um momento em relação ao qual as situações são localizadas (o momento da enunciação ou outro), a linguagem permite-nos, como Ançã (1990, pp. 55-56) resume, a referência a um sistema primário de divisão temporal (também designado de sistema deítico) – Quadro 2 – e a dois sistemas secundários (sistemas anafóricos), um no passado – Quadro 3 – e outro no futuro – Quadro 4 –, construídos a partir do primeiro.

Quadro 2. Sistema primário de divisão temporal

Ponto de Referência	Ponto da Fala		
Ponto do Evento	Anterior	Simultâneo	Posterior
Sistema Primário	Passado	Presente	Futuro

Exemplos:

(13) O João esteve a arrumar o quarto. (*passado*)

(14) O João está a arrumar o quarto. (*presente*)

(15) O João vai arrumar o quarto. (*futuro*)

¹¹³ Sobre este assunto, *vide* Carecho (2007, pp. 73-76), Peres (1996) e Silva (2005, pp. 156-178). No presente trabalho, usaremos indistintamente as designações de ponto de referência e de ponto de perspectiva temporal, dado que apenas utilizaremos estes conceitos a propósito das frases que apresentamos como exemplos, as quais consistem em frases isoladas, sem qualquer contexto discursivo.

Quadro 3. Sistema secundário de divisão temporal (passado)

Ponto de Referência	Passado		
Ponto do Evento	Anterior	Simultâneo	Posterior

Exemplos:

(16) O João arrumou o quarto antes de a mãe chegar a casa. (*passado anterior*)

(17) O João arrumou o quarto enquanto a mãe fazia o jantar. (*passado simultâneo*)

(18) O João arrumou o quarto depois de fazer os trabalhos de casa. (*passado posterior*)

Quadro 4. Sistema secundário de divisão temporal (futuro)

Ponto de Referência	Futuro		
Ponto do Evento	Anterior	Simultâneo	Posterior

Exemplos:

(19) Quando a mãe do João chegar a casa, ele já arrumou o quarto. (*futuro anterior*)

(20) O João vai arrumar o quarto quando a mãe estiver a fazer o jantar. (*futuro simultâneo*)

(21) O João vai arrumar o quarto depois de fazer os trabalhos de casa. (*futuro posterior*)

A conjugação dos sistemas primário e secundários (no passado e futuro) pode ser observada na Figura 4:

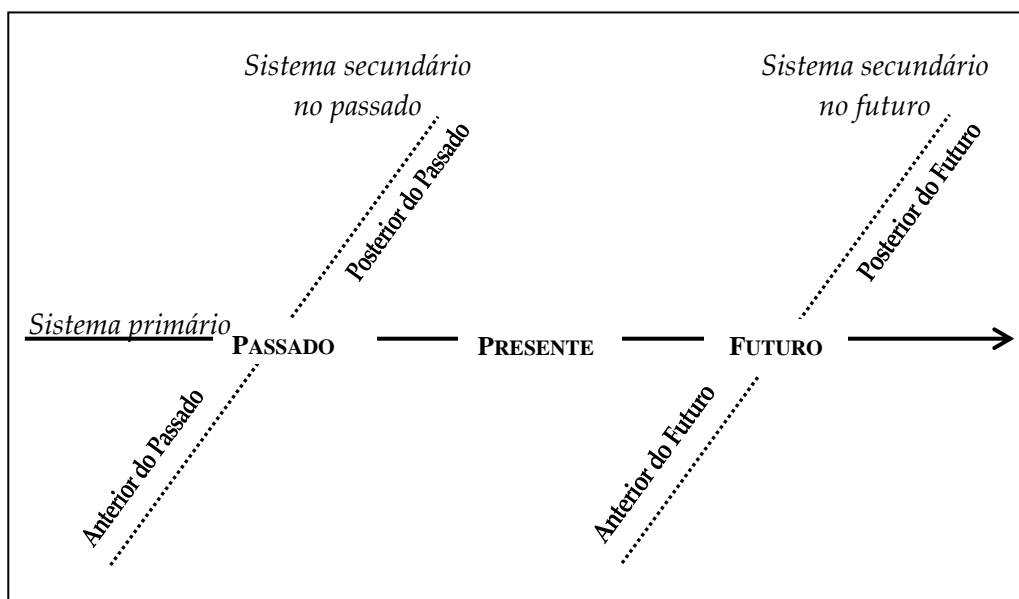


Figura 4. Sistemas de divisão temporal¹¹⁴

¹¹⁴ Esquema baseado em Ançã (1990, p. 56), que retoma Imbs (1970, p. 12).

O esquema da Figura 4 pretende representar os sistemas primário e secundários de divisão temporal de forma simplificada. As possibilidades que a língua oferece, no entanto, são diversas. Por exemplo, em combinação com valores aspetuais, o valor temporal de uma situação no presente pode ser dilatado, a ponto de abranger o passado e o futuro (valor aspetual gnómico), sem que a distinção entre os tempos seja relevante:

(22) A Terra gira à volta do Sol.

Por outro lado, os sistemas de divisão temporal primário e secundários não se estabelecem, necessariamente, de forma isolada. Atentemos no seguinte exemplo:

(23) Tenho a certeza de que quando lhe explicares os teus motivos ela vai reconhecer que tem sido injusta contigo e que não agiu de forma correta.

Primeiramente, é estabelecido um ponto de referência no presente da enunciação através do tempo verbal presente do indicativo, que coloca '(eu) ter a certeza' como simultâneo do ato de enunciação (*eu digo*), ou seja, atribui-lhe o valor de presente. '(Tu) explicares-lhe os teus motivos' é posterior a esta primeira situação, localizando-se no futuro, valor que é introduzido pelo futuro simples do conjuntivo (o qual, neste contexto, toma como ponto de referência o momento da enunciação e, ao integrar uma oração temporal, adquire o valor de posterioridade).¹¹⁵ Por sua vez, esta segunda situação serve de ponto de referência a 'ela reconhecer que...', localizando-a também no futuro, mas num momento posterior (*primeiro explicas, depois ela reconhece*). '(Ela) ser injusta contigo' estende-se de um passado recente ao presente, através do PPC, e provavelmente até ao momento futuro em que o interlocutor ('tu') e a pessoa referida ('ela') conversarem; o PPS coloca no passado a situação de '(ela) não agir de forma correta', tomando como ponto de referência o momento da enunciação, e esta

¹¹⁵ Sobre este tempo verbal, nomeadamente sobre o valor que adquire em orações temporais, *vide* 3.5.4.16. *Futuro simples do conjuntivo*.

situação estará, provavelmente, incluída no tempo de '(ela) ser injusta contigo', contribuindo para essa afirmação. Dada esta imbricada ordenação temporal das situações enunciadas, podemos supor que a compreensão destes valores temporais, ou semelhantes, não seja fácil para estrangeiros, ainda menos para falantes de línguas tão distantes da LP como as línguas eslavas.

Resta referir que o tempo instado pela enunciação pode estabelecer-se como alternativo ao momento da enunciação, como é o caso das narrativas fictícias, em que o tempo da narração se insere num plano fictício, não ancorado na enunciação – ratura essa tipificada pela expressão “era uma vez”, mas podendo revestir-se de outras formas linguísticas (cf. Sousa, 2007b, principalmente pp. 140-149).

3.4. Aspeto linguístico

Os esforços até agora realizados no sentido de delimitar e descrever a categoria Aspeto não conseguem ainda sistematizar completamente a realidade abarcada por esta categoria linguística, o que, aliás, vários autores constataam:

embora a investigação tenha dedicado particular atenção ao estudo do Aspecto Verbal, não existe, até ao momento, uma teoria geral que reúna um certo consenso. Daí que a terminologia seja abundante, caótica e nem sempre adequada a uma determinada língua (Leiria, 1991, p. 169);

A categoria «aspecto», vista como categoria universal do verbo, é uma problemática recente, relativamente mal definida e sujeita a uma constante polémica (Perestrelo, 2000, p. 44);

Na descrição do tempo linguístico, existem clivagens profundas entre investigadores e entre quadros teóricos, no que concerne à análise de tempo-aspecto. Há certos conceitos que precisam de ser clarificados se quisermos ter uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos; o exemplo mais flagrante desta confusão é representado pela frequente não distinção entre tempo e referência temporal e entre aspecto lexical («Aktionsart») e aspecto gramatical (Sousa, 2007b, pp. 33-34).

Carecho (2007, pp. 33-34) refere a génese do termo, mencionando que provém da tradução da palavra russa *vid* (que significa ‘visão’ ou ‘vista’) e foi primeiramente utilizado no estudo das línguas eslavas para designar “uma categoria gramatical do verbo em que se opõem os valores de «situação completa» e «situação incompleta» (em geral designados «perfectivo» e «imperfectivo»)”¹¹⁶, tendo sido posteriormente aplicado a outras línguas e alargado o seu significado a diversos outros valores, resultando daí uma grande diversidade de perspetivas sobre este conceito, algumas delas contraditórias. Esta distinção básica entre perfectividade e imperfectividade continua a ser considerada essencial no que se refere ao Aspeto, e parece ser das poucas noções que atravessa a maior parte dos trabalhos sobre esta categoria, mas, como Carecho (2007, p. 33) acrescenta, é “digno de nota que, mesmo nesse âmbito, não é pacífica a definição e circunscrição dos conceitos em causa”.

Quanto à definição do conceito de Aspeto, Oliveira (2003c) apresenta a seguinte:

O Aspecto, por seu turno, fornece informações sobre a forma como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular, pela sua predicação (Oliveira, 2003c, p. 129).

Esta definição de Aspeto não é suficientemente clara a ponto de permitir que se distinga da definição de Tempo, como a própria autora reconhece¹¹⁷, até porque estas categorias estão intimamente ligadas, e acrescenta:

se o Tempo é concebido como uma ordenação linear de unidades temporais atómicas (instantes) ou densas (intervalos) que se podem suceder ou sobrepor, já o Aspecto permite olhar para a sua estrutura interna perspectivando as situações a partir do seu interior, sendo portanto subatômico (Oliveira, 2003c, p. 129).

¹¹⁶ Na secção 3.6. *Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português* teremos oportunidade de confirmar que a LP e as línguas eslavas divergem quanto à marcação do Aspeto no verbo, que nestas últimas ocorre na base lexical do verbo.

¹¹⁷ “Estabelecida a sua definição geral deste modo, parece que as duas categorias não podem distinguir-se fundamentalmente, [...]” (Oliveira, 2003c, p. 129).

Dada a complexidade deste conceito, os autores que tratam este tema optam frequentemente por delimitar o âmbito de abrangência deste conceito com recurso à explicitação dos valores aspetuais que consideram nos seus trabalhos e à apresentação de exemplos. Optamos por reproduzir aqui a definição que constava da 3.^a edição da *Gramática da Língua Portuguesa*, por remeter para os valores aspetuais que consideraremos neste trabalho:

categoria que exprime o modo de ser (interno) de um estado de coisas descrito através de expressões de uma língua natural, (i) por selecção de um predador pertencente a uma dada classe; (ii) por quantificação do intervalo de tempo em que o estado de coisas descrito está localizado, e/ou (iii) por referência à fronteira inicial ou final desse intervalo, ou a intervalos adjacentes (Duarte, 1989, p. 90).

O primeiro ponto faz apelo à tipologia aspetual das situações expressas lexicalmente pela predicação; o segundo ponto remete para a noção de duratividade (valor durativo/ pontual) da situação, bem como para a noção de quantificação da ocorrência da situação expressa (evento único/ iterativo); e o terceiro ponto engloba os momentos inicial (mudança de estado) e final (culminação) da situação descrita, assim como os momentos anterior e posterior ao intervalo da situação em causa.¹¹⁸

Pelo que podemos observar através da própria definição aqui apresentada de Aspeto, confirma-se que esta categoria envolve várias noções distintas, o que dá azo ao comentário de Carecho (2007, p. 34), partilhado por nós: “Torna-se difícil lidar com um conceito com esta extensão, do qual parece ficar excluída apenas a função de localização associada ao tempo verbal”.

3.4.1. Expressão do aspeto linguístico em Português: considerações gerais

Tradicionalmente, distingue-se Aspeto lexical (também designado de *Aktionsart*, *modo de ação* ou *modalidade de ação*) de Aspeto gramatical, referindo-se o primeiro aos valores aspetuais contidos no próprio significado do verbo e dos seus

¹¹⁸ Analisaremos os valores aspetuais mais detalhadamente no tópico 3.4.2. *Valores aspetuais*.

argumentos e o segundo aos valores aspetuais veiculados essencialmente por morfemas flexionais.¹¹⁹ No entanto, como Oliveira (2003c, p. 133) observa, “tal distinção não é completamente adequada, pois pode veicular-se informação aspectual muito semelhante recorrendo a diferentes processos linguísticos”, exemplificando com a leitura de ‘valor habitual’, que pode resultar dos tempos verbais (como o presente e o IMP do indicativo), da perífrase ‘costumar + V_{INF}’ ou de expressões adverbiais como ‘durante muitos anos’. Como Sousa (2007b, p. 34) declara, “Em termos gerais, pode afirmar-se que as categorias gramaticais possuem uma componente lexical e que não existe termo lexical que não veicule propriedades gramaticais”. Acresce que nem sempre é clara a classificação de processos linguísticos em ‘lexicais’ ou ‘gramaticais’, existindo inclusivamente divergências entre autores nessa classificação (por exemplo, alguns autores classificam os verbos auxiliares como processos lexicais e outros como gramaticais) (cf. Ançã, 1990, pp. 19-21). Assim, a distinção entre Aspeto lexical e Aspeto gramatical não será aprofundada no presente trabalho, ou seja, ambos serão igualmente considerados sob a designação geral de Aspeto, sem preocupação em distingui-los ou em rotular os meios linguísticos de expressão do Aspeto como lexicais ou gramaticais.

Quanto às formas linguísticas que podem veicular informação aspetual, destacamos as seguintes, que iremos aprofundar adiante (cf. a secção 3.5. *Sistema temporal-aspetual em Português*):

- a natureza semântica das situações predicadas, para a qual contribui:
 - o o valor aspetual inerente aos verbos principais;¹²⁰

¹¹⁹ Diz Oliveira (1996, p. 153) que “Tradicionalmente, o primeiro [refere-se ao ‘aspeto’] é basicamente a oposição perfectivo/ imperfectivo que nas línguas eslavas é marcado por afixos como, por exemplo, em checo em que *pil kavu* (beber café) é imperfectivo, e *vypil kavu* é perfectivo. Quanto ao segundo [refere-se a ‘*aktionsart*’ ou ‘modo de acção’], é entendido como a informação lexicalizada nos verbos de certas propriedades aspetuais, como por exemplo, duração, completude, frequência ou outras”.

¹²⁰ Em certos casos, o valor aspetual dos verbos principais pode decorrer da formação de palavras através de derivação por afixação, como é o caso, por exemplo, de: ‘saltar’ → ‘saltitar’, em que o sufixo marca a iteração da ação, e de ‘noite’ → ‘anoitecer’, em que os afixos marcam uma mudança de estado para o estado referido (significando ‘ficar de noite’).

- a natureza semântica dos sintagmas nominais (sujeito e complementos);
- verbos auxiliares e semiauxiliares aspetuais;
- expressões adverbiais;
- tempos verbais.

Podemos, desde já, constatar que os meios linguísticos de que a LP dispõe para marcar noções aspetuais coincidem, *grosso modo*, com os meios linguísticos utilizados para marcar noções temporais (cf. a secção 3.5. *Sistema temporal-aspetual em Português*). Assim, a interdependência entre Tempo e Aspeto ultrapassa o nível onomasiológico, refletindo-se, também, no nível semasiológico, fator que contribuirá, entre muitos outros, para a dificuldade de apropriação destas categorias/ valores linguísticos por aprendentes estrangeiros.

Para compreendermos melhor a expressão linguística do Aspeto através das diferentes formas mencionadas, atentemos nos seguintes exemplos:

(24) O João comeu, vestiu-se, lavou os dentes e saiu.

(25) O João lavou o carro.

(26) O João começou a lavar o carro às dez horas.

(27) O João lava o carro ao sábado.

Na frase (24), são referidas quatro ações, em relação às quais detemos diferentes representações quanto à sua duração: ‘comer’ demora mais tempo do que ‘vestir-se’, que por sua vez demora mais tempo do que ‘lavar os dentes’. A ação ‘sair’ será a mais breve de todas, não tendo duração interna. A diferente duração das ações ‘comeu’, ‘vestiu-se’ e ‘saiu’ resulta exclusivamente do valor aspetual inerente aos verbos principais, uma vez que todas as formas, na frase apresentada, se encontram no mesmo tempo verbal (PPS), concordam com o mesmo sujeito e nenhuma delas apresenta complementos ou verbos auxiliares. Por outro lado, dado o nosso

conhecimento do mundo, a representação que temos da duração das ações ‘lavar os dentes’ e ‘lavar o carro’ (frase 25) é diferente, divergindo estas duas ações, nas frases apresentadas, a nível formal, apenas relativamente ao complemento direto. Na frase (26), a introdução do verbo auxiliar ‘começar (a)’ e do adverbial ‘às dez horas’ estabelece a fronteira inicial da ação ‘lavar o carro’, sendo esta ação perspectivada num momento determinado, neste caso, na sua fase inicial. A frase (27) diverge da frase (25) quanto ao tempo verbal e à presença de um adverbial. Estas alterações a nível formal (forma verbal no presente do indicativo e presença do adverbial ‘ao sábado’) resultam numa leitura aspetual diferente: na frase (27), não se refere uma situação única, mas uma ação iterativa, com valor frequentativo – a ação é realizada com uma frequência determinada (*todas as semanas*), sendo conhecida a sua localização temporal (‘ao sábado’).

Estes são apenas alguns exemplos de como diferentes formas linguísticas contribuem para o valor aspetual de um enunciado. No entanto, importa considerar que o Aspeto é composicional, na medida em que o valor aspetual de uma realização linguística resulta da combinação dos vários elementos nela presentes.¹²¹ Deste modo, para a determinação do seu valor aspetual, tem de ser considerado o conjunto de todas as formas linguísticas presentes portadoras de informação aspetual, bem como o modo como estas interagem entre si, produzindo resultados diversos.¹²² Esta constatação torna-se evidente nas duas frases seguintes:

(28) O João está doente.

(29) O João almoça em casa.

¹²¹ Recordamos o que já foi dito anteriormente, a propósito da expressão linguística de valores temporais (cf. 3.3.1. *Expressão do tempo linguístico em Português: considerações gerais*), e que afirmámos ser válido também para a expressão de valores aspetuais: na análise destes valores, não nos podemos cingir ao nível da frase, sendo necessário considerar o contexto discursivo. Isto mesmo constata Campos (1996, p. 77): “o valor aspetual de uma situação só pode ser estabelecido pela integração progressiva de todos os constituintes que participam na sua definição, a saber, verbo lexical, predicado (SV), sujeito, tempo verbal, adverbial temporal-aspetual, contexto discursivo”.

¹²² É importante notar, a este propósito, que as possibilidades combinatórias não são ilimitadas, havendo, pelo contrário, restrições impostas pela língua, neste caso a LP.

A combinação do tempo verbal presente do indicativo com um predicado com valor aspetual estativo, na frase (28), resulta numa leitura de presente cursivo, neste caso, de uma situação contínua que é válida no momento de enunciação; sendo contínua, terá começado antes do momento de enunciação e provavelmente estender-se-á para além deste. Por outro lado, a combinação do mesmo tempo verbal (presente do indicativo) com um predicado com valor aspetual dinâmico (frase 29) induz uma leitura de habitualidade, de uma ação que se verifica frequentemente: *normalmente, o local onde o João almoça é em casa*; assim, esta ação poderá não ser válida no momento da enunciação, ou seja, *o João pode não estar a almoçar em casa (ou nem sequer estar a almoçar)* no momento em que alguém profere esta frase.

Aprofundaremos a tipologia aspetual das predicções na secção 3.5.1., e os efeitos produzidos pela combinação das classes aspetuais com outros elementos nas secções 3.5.2. (perífrases verbais), 3.5.3. (adverbiais de tempo) e 3.5.4. (tempos verbais). Dada a inter-relação entre Tempo e Aspeto, essa descrição incidirá também sobre os valores temporais. De momento, iremos debruçar-nos sobre os valores que consideraremos na categoria Aspeto.

3.4.2. Valores aspetuais

Dependendo da combinação de diferentes formas linguísticas, os enunciados podem assumir os valores aspetuais que se indicam e explicitam de seguida, em relação a cada um de cinco parâmetros (perfetividade; resultatividade; duratividade; quantificação; fase de desenvolvimento):¹²³

- quanto à perfetividade: *valor perfetivo/ valor imperfetivo*. Uma situação perfetiva é perspetivada como um todo, logo, é encarada como acabada (terminada, concluída); no caso de a situação em causa implicar uma

¹²³ A síntese de parâmetros e de valores aqui apresentada resulta da leitura de diversos autores, nomeadamente Ançã (1990), Barroso (2006), Carecho (2007), Comrie (1987), Leiria (1991) e Oliveira (2003c), não seguindo nenhuma proposta em particular, antes reunindo e adaptando diferentes perspetivas.

culminação, o ponto de perspectiva temporal situa-se num momento posterior a esta, ou seja, depreende-se que a culminação foi atingida. Uma situação imperfetiva é perspectivada no seu decurso, logo, é encarada como inacabada (não terminada, não concluída); no caso de a situação em causa implicar uma culminação, o ponto de perspectiva temporal situa-se num momento anterior a esta, ou depreendendo-se que a culminação não se concretiza ou não sendo relevante a sua concretização.¹²⁴

- quanto à resultatividade: *valor perfeito/ valor imperfeito*. Uma situação com valor perfeito implica um estado resultante, ao passo que de uma situação com valor imperfeito não se pode depreender a existência de um novo estado. Só se considera a existência deste parâmetro para situações perfetivas; as situações imperfetivas, ao serem perspectivadas no seu decurso (num momento anterior à sua culminação, no caso de serem télicas), são necessariamente imperfeitas.
- quanto à duratividade: *valor pontual/ valor durativo/ valor genérico* (ou *gnómico, universal*). Uma situação pontual é perspectivada como instantânea, ou seja, como não tendo duração. Uma situação durativa é perspectivada como ocorrendo num intervalo de tempo mais ou menos alargado. Uma situação genérica é perspectivada como atemporal e eterna, isto é, não se encontra localizada temporalmente, pois é válida em todos os tempos, pelo que, teoricamente, a sua duração é ilimitada. Por este motivo, uma situação com valor genérico é imperfetiva. Ocorre,

¹²⁴ Se considerarmos a noção de Núcleo Aspetual, constituído por processo preparatório, culminação e estado consequente, a expressão do valor imperfetivo consiste em perspetivar uma determinada situação a partir do seu processo preparatório (cf. Oliveira, 2003c, p. 138).

caracteristicamente, em enunciados que expressam verdades científicas ou ideológicas (asserções axiomáticas) e em definições.¹²⁵

- quanto à quantificação: *valor único* (ou *singular, episódico*)/ *valor iterativo* (ou *plural, repetido*). Uma predicação pode referir-se a uma ocorrência única, localizada num intervalo de tempo específico (independentemente de essa localização temporal ser ou não identificada), ou a um conjunto de ocorrências (repetição de uma situação). Neste último caso, enquadram-se o *valor frequentativo* (estabelecido por expressões como ‘frequentemente’, ‘ocasionalmente’, ‘algumas/ várias/ muitas vezes’, ‘de vez em quando’; entre os tempos verbais, destacam-se o PPS e o PPC) e o *valor habitual* (estabelecido pela presença de expressões como ‘habitualmente’, ‘geralmente’; do verbo ‘costumar’; entre os tempos verbais, destacam-se o presente e o IMP do indicativo).¹²⁶

¹²⁵ O valor genérico é frequentemente incluído nos valores de quantificação. Duarte (1989, pp. 93-94), por exemplo, considera um *continuum*, relativamente à quantificação de intervalos de tempo, que tem como variante mais atenuada o valor frequentativo e como variante extrema o valor gnómico (ou genérico). No entanto, entendemos que este valor tanto pode resultar da generalização de uma asserção a uma classe de entidades ou de situações com base na constatação da sua frequência (ex.: *Homem prevenido vale por dois.*), como de situações únicas que são contínuas ou válidas universalmente (ex.: “*A Terra gira à volta do Sol.*”; “*Dois e dois são quatro.*”).

¹²⁶ De acordo com Cunha (2006), num artigo sobre os pontos de contacto e afastamento entre estruturas com valor frequentativo e estruturas com valor habitual, “as construções de frequência dão conta de diversos padrões de simples repetição de eventualidades. [...] os intervalos de enquadramento em que ocorrem são bastante flexíveis e de extensão muito variável. Observamos que as eventualidades que integram uma configuração frequentativa não estão sujeitas a grandes alterações no que se refere à sua estruturação temporal interna básica, bem como a todas as propriedades identificadoras de origem que as acompanham.” (p. 334); por oposição, “a habitualidade descreve características genéricas e identificadoras dos indivíduos que nela tomam parte. Nesse sentido, as estruturas em causa comportam-se linguisticamente como os estados de indivíduo, embora preservem algumas das propriedades básicas das situações a que se aplicam. Por outro lado, as construções de habitualidade distinguem-se das restantes configurações que exprimem a repetição de eventualidades por decorrerem em intervalos de tempo obrigatoriamente longos e preferencialmente não delimitados” (p. 339).

- quanto à fase de desenvolvimento:¹²⁷
 - *valor iminente*: uma situação é apresentada no momento anterior ao da sua realização; implica o seu momento inicial, mas sem o focalizar (ex.: ‘estar para + V_{INF}’; ‘ir + V_{INF}’);
 - *valor incoativo*: representa a passagem de uma situação a outra (ex.: ‘morrer’, ‘tornar-se ADJ’);
 - *valor incetivo*: uma situação é apresentada no seu início, ou seja, é focalizado o seu limite inicial (ex.: ‘começar’, ‘começar a + V_{INF}’, ‘iniciar’);
 - *valor permansivo* (ou *continuativo*): uma situação que teve início anteriormente continua a verificar-se (ex.: ‘continuar a + V_{INF}’, ‘permanecer’);
 - *valor progressivo*: uma situação é perspectivada num momento interno ao seu desenvolvimento, sem focalizar os seus limites inicial ou final; o valor progressivo subdivide-se nos seguintes:
 - *valor cursivo*: uma situação é perspectivada num momento em que está em curso (ex.: ‘estar a + V_{INF}’);
 - *valor comitativo*: uma situação é perspectivada em vários instantes do seu desenvolvimento (ex.: ‘andar a + V_{INF}’, ‘viver a + V_{INF}’);
 - *valor gradativo*: uma situação é perspectivada no seu decurso, no qual se verifica uma mudança de estado gradual, ou seja, verifica-se uma aproximação gradual à situação referida (ex.: ‘ir + V_{GER}’, ‘vir + V_{GER}’, ‘vir a + V_{INF}’);
 - *valor terminativo* (ou *conclusivo*): uma situação é apresentada do ponto de vista do seu termo (ex.: ‘acabar’, ‘acabar de + V_{INF}’, ‘terminar’);

¹²⁷ Os valores apresentados baseiam-se nas propostas de Ançã (1990, pp. 43-44), Barroso (2006, pp. 129-131; 151-152; 158-159) e Duarte (1989, pp. 96-97), constituindo uma adaptação livre; para conhecer cada uma das propostas individualmente, *vide* as referências indicadas.

- *valor cessativo*: representa a interrupção de uma situação contínua ou habitual (ex.: ‘deixar de + V_{INF}’, ‘parar de + V_{INF}’);
- *valor resultativo* (ou *causativo*): marca o resultado duma mudança (ex.: ‘estar + V_{PP}’).

3.5. Sistema temporal-aspetual em Português

Nas duas secções anteriores (3.3. *Tempo linguístico* e 3.4. *Aspeto linguístico*) e respetivos tópicos, debruçámo-nos sobre os conceitos de Tempo e Aspeto, tecemos algumas considerações gerais quanto à forma como estes conceitos são veiculados em LP e delimitámos os valores temporais e aspetuais passíveis de serem expressos através desta língua. Na presente secção, e tópicos atinentes, iremos caracterizar o sistema temporal-aspetual em LP. Para tal, procederemos à descrição dos valores temporais e/ ou aspetuais (e, quando considerarmos pertinente, também modais) que podem ser expressos por diferentes meios linguísticos, já introduzidos anteriormente, a saber: a tipologia aspetual das predicções; as perífrases verbais; os adverbiais de tempo; e os tempos verbais.

3.5.1. Tipologia aspetual das predicções

Começamos pela natureza semântica das predicções por constituir a base aspetual sobre a qual os restantes elementos linguísticos vão atuar, podendo estes introduzir ou não alterações sobre essa base, como veremos. Situamo-nos ao nível da predicção, e não apenas do verbo, porque, dependendo dos seus argumentos, um mesmo verbo pode veicular diferentes valores aspetuais, como aprofundaremos adiante, pelo que é necessário, na definição das classes aspetuais, ter em consideração o valor veiculado pelo verbo em conjunto com os respetivos argumentos.¹²⁸

¹²⁸ Fazemos esta ressalva porque a delimitação e definição de classes aspetuais com base lexical iniciou-se, alegadamente, em torno da categoria ‘verbo’ (cf. Vendler, 1957; o próprio artigo intitula-se “Verbs and Times”), mas considerando já, na realidade, o verbo e os seus argumentos, como se pode verificar em alguns dos exemplos apresentados por Vendler: *run a mile*, *draw a circle*, *push a cart*, *write a letter*.

Adotamos, neste trabalho, a tipologia aspetual apresentada em Oliveira (2003c, pp.134-138)¹²⁹, a qual distingue as seguintes classes aspetuais:¹³⁰

- *estados* – ex.: ‘ser alto’, ‘ser simpático’, ‘estar doente’, ‘gostar de sopa’;
- *processos* – ex.: ‘correr’, ‘tocar piano’, ‘chorar’, ‘ir às compras’;
- *processos culminados* – ex.: ‘almoçar’, ‘arrumar a casa’, ‘tomar banho’;
- *culminações* – ex.: ‘chegar a casa’, ‘morrer’, ‘sair’;
- *pontos* – ex.: ‘espirrar’, ‘suspirar de alívio’, ‘bater à porta’.

De uma forma geral, são normalmente referidas cinco propriedades que permitem caracterizar as situações¹³¹, e, consequentemente, distingui-las entre si.¹³² Essas propriedades são as seguintes:

- *dinamicidade* (ou *dinamismo*): as situações que revelam esta propriedade caracterizam-se pela ocorrência de uma mudança, no interior do seu decurso global, provocada ou sofrida por uma entidade envolvida; os eventos¹³³ são dinâmicos; os estados são não-dinâmicos.
- *telicidade* (ou *delimitação, terminatividade*): as situações que revelam esta propriedade caracterizam-se por tenderem para um fim, ou seja,

¹²⁹ Esta tipologia, baseada na de Moens e com muitos pontos de contacto com a de Vendler (1957), tem a vantagem de empregar termos em Português e de estar adaptada ao funcionamento desta língua; por outro lado, a sua crescente aceitação e disseminação na literatura da especialidade também contribuiu para esta escolha.

¹³⁰ Sobre a relação entre a tipologia aspetual e a estrutura argumental dos verbos, *vide* Duarte & Brito (2003, pp. 190-197) e ainda Barroso (2006, pp. 104-108).

¹³¹ À semelhança de muitos autores, e ao longo de todo o documento, utilizamos a designação ‘situação’ como hiperónimo das diferentes classes aspetuais (estados, processos, processos culminados, culminações e pontos). Também é corrente, na literatura, a designação de ‘estados de coisas’.

¹³² Entre outros, cf. Barroso (2006, pp. 102-110), Carecho (2007, pp. 36-48), Leiria (1991, pp. 103-115), Oliveira (1996, pp. 153-161; 2003c, pp. 134-138), Oliveira, Ferreira, Barbosa, Cunha & Matos (2001, pp. 77-79), Sousa (2007b, pp. 36-44), Tavares (2010, pp. 17-26) e Vendler (1957).

¹³³ Termo utilizado como hiperónimo de situações dinâmicas (processos, processos culminados, culminações e pontos).

implicam um limite, uma fronteira final, um ponto de culminação. Os processos culminados e culminações são télicos; os estados e processos são atélicos.

- *duratividade* (ou *duração*): as situações que revelam esta propriedade caracterizam-se por ocuparem um intervalo de tempo mais ou menos longo e, conseqüentemente, por possuírem estrutura temporal interna, ou seja, não ocorrem instantaneamente ou num curto espaço de tempo. Os estados, processos e processos culminados são durativos; as culminações e pontos são não-durativos.
- *homogeneidade*: as situações que revelam esta propriedade caracterizam-se por não apresentar diferenças na sua constituição interna (não apresentam uma fase intermédia e uma culminação), podendo ser interrompidas ou abandonadas sem que tal afete a sua essência. Os estados e processos são homogêneos; os processos culminados, culminações e pontos são heterogêneos.
- *resultatividade* (ou *existência de um estado conseqüente*): as situações que revelam esta propriedade caracterizam-se por originar um estado resultante. Os processos culminados e culminações são resultativos; os estados, processos e pontos são não-resultativos.

As três primeiras propriedades são suficientes para distinguir as cinco classes aspetuais: a dinamicidade permite isolar a classe dos estados; a telicidade permite distinguir processos culminados e culminações de processos e pontos¹³⁴; e a duratividade, por sua vez, permite distinguir processos e processos culminados de

¹³⁴ Por não implicarem um estado resultante, os pontos não são classificados em termos de telicidade. Sobre a classe aspetual dos pontos, *vide* Cunha (2007).

culminações e pontos.

Sintetizamos as características de cada classe aspetual, relativamente a cada propriedade apresentada, no Quadro 5:

Quadro 5. Caracterização das classes aspetuais

	dinâmico	télico	durativo	resultativo	homogéneo
estado	-	-	+	-	+
processo	+	-	+	-	+
processo culminado	+	+	+	+	-
culminação	+	+	-	+	-
ponto	+	(-)	-	-	-

Adaptado de Oliveira (2003c, p. 137)

Existem alguns testes distribucionais e semânticos que nos permitem aferir a que classe uma dada situação pertence, alguns deles consistindo na verificação da (in)compatibilidade de determinadas classes com determinadas categorias (como expressões adverbiais) e na identificação da leitura preferencial que as situações adquirem em contexto (por influência dos tempos verbais, por exemplo). Como esses tópicos serão alvo de análise aquando da revisão dessas categorias e da informação aspetual que veiculam/ alterações aspetuais que introduzem nas situações, não apresentaremos aqui os referidos testes.¹³⁵

3.5.1.1. Subclasses dos estados

A classe dos estados revela-se bastante heterogénea. Alguns critérios apresentados por alguns autores para distinguir estados de eventos revelaram que os mesmos eram válidos para alguns estados, mas não para outros. Por exemplo, dois testes comumente avançados para identificar situações estativas consistiam na

¹³⁵ A este propósito, *vide* Carecho (2007, pp. 36-48); especificamente sobre testes para distinguir estados de eventos, *vide* Cunha (2005, pp. 532-533); para aprofundar o domínio das predicções estativas, *vide* Cunha (2004).

verificação da incompatibilidade com o Imperativo e com o Progressivo. No entanto, como os pares de frases (30) e (31) ilustram, se alguns estados não admitem integrar estruturas imperativas ou progressivas (cf. 30), outros há que não exibem qualquer anomalia gramatical ou semântica nessas construções (cf. 31), à semelhança dos eventos (cf. 32, representando um processo).

- (30) a. * João, sê alto!
b. * O João está a ser alto.
- (31) a. João, sê simpático!
b. O João está a ser simpático.
- (32) a. João, corre!
b. O João está a correr.

Constatações deste género conduziram à necessidade, por um lado, de rever os critérios/ testes que permitem isolar a classe dos estados das restantes classes aspetuais e, por outro, de subdividir a classe dos estados, de modo a dar conta da diversidade de comportamentos linguísticos verificada dentro desta classe.

3.5.1.1.1. Estados de indivíduo e estados de estágio

Segundo vários autores¹³⁶, uma primeira distinção a estabelecer dentro da classe das situações estativas é entre estados de indivíduo e estados de estágio. Esta distinção baseia-se na proposta de classificação de predicados (não apenas de estados) formulada por Carlson, a qual sugere a existência de três tipos de predicados: predicados de estágio (*stage-level predicates*); predicados de indivíduo (*individual-level predicates*); e predicados de espécie (*kind-level predicates*). De acordo com esta classificação, os eventos com carácter episódico (valor aspetual único relativamente à quantificação) constituem predicados de estágio (frase 33), os eventos com valor habitual constituem predicados de indivíduo (cf. 34) e os eventos que predicam sobre

¹³⁶ Cf. Carecho (2007, pp. 48-50), Cunha (2005), Oliveira (2003b, pp. 524-526) e Oliveira & Cunha (2003, pp. 65-67), entre outros.

uma espécie constituem predicados de espécie¹³⁷ (cf. 35).

(33) À noite a Joana encontrou/ conversou com os amigos na praça.

(34) À noite a Joana encontra/ conversa com os amigos na praça.

(35) À noite os jovens encontram/ conversam com os amigos na praça.¹³⁸

Quanto aos estados, repartir-se-iam também por estas três classes. Deixaremos de parte os predicados de espécie e concentrar-nos-emos nas duas classes restantes. Cunha (2005), a propósito dos estados, define os predicados de indivíduo e os predicados de estágio da seguinte forma:

Os predicados de indivíduo aplicam-se directamente às entidades em causa, pelo que manifestam propriedades “permanentes” ou, pelo menos, tendencialmente estáveis. Isto significa que as características veiculadas pelos predicados em questão poderão acompanhar os indivíduos através do seu “percurso” no tempo e no espaço.

Os predicados de “estágio”, pelo contrário, estabelecem, com os indivíduos, uma relação obrigatoriamente indirecta, já que, por princípio, se encontram limitados à expressão das suas “manifestações” espaço-temporais. Nesse sentido, podemos afirmar que descrevem propriedades tipicamente transitórias ou episódicas, na total dependência de intervalos de tempo mais ou menos longos (Cunha, 2005, p. 528).

Em Carecho (2007, p. 49), encontramos os seguintes exemplos de estados de indivíduo (36) e de estados de estágio (37):

(36) O Tobias sabe andar de bicicleta/ pesa oitenta quilos/ é um homem/ é de Lisboa/ é inteligente/ é gordo.

(37) O Tobias está na sala/ está sem dinheiro/ está cansado /está doente/ está gordo.

Podemos, desde já, entrever que esta classificação será relevante quanto ao uso de construções com os verbos ‘ser’ e ‘estar’, mas abordaremos esse assunto adiante (cf. 3.5.1.1.3. *Construções com os verbos ‘ser’ e ‘estar’*).

¹³⁷ Sobre termos de espécie e tipos de predicados, *vide* Oliveira & Cunha (2003).

¹³⁸ Exemplos retirados de Carecho (2007, p. 49).

Cunha (2005, pp. 528-529) propõe alguns testes que nos permitiriam distinguir estados de indivíduo de estados de estádio, a saber, a possibilidade de ocorrência dos estados de estádio (cf. 38, 'ter febre'), mas não dos de indivíduo (cf. 39, 'ter olhos azuis'), com: adverbiais de localização temporal e de duração (cf. frases a.); expressões locativas (cf. frases b.); adverbiais pontuais (cf. frases c.); e expressões de quantificação como 'sempre que' (cf. frases d.).

- (38) a. O João teve febre durante dois dias.
b. O João teve febre na escola.
c. O João teve febre às duas horas.
d. Sempre que o João tem febre, toma um antipirético.
- (39) a. * O João teve olhos azuis durante dois dias.¹³⁹
b. * O João teve olhos azuis na escola.
c. * O João teve olhos azuis às duas horas.
d. * Sempre que o João tem olhos azuis, usa óculos de sol.

Estes testes permitem, até certo ponto, distinguir estados de indivíduo de estados de estádio (veremos, adiante, que existem, no entanto, alguns casos problemáticos).

3.5.1.1.2. Estados faseáveis e estados não faseáveis

A distinção entre estados de indivíduo e estados de estádio não é suficiente para explicar a possibilidade de ocorrência de certos estados com a forma progressiva. De facto, ambas as situações estativas anteriores (uma representando um estado de estádio e outra representando um estado de indivíduo) se incompatibilizam com a forma progressiva (cf. 40), mas outras aceitam esta construção (cf. 41).

¹³⁹ Como Oliveira (2003b, pp. 528-529) constata, os estados de indivíduo não faseáveis (falaremos da questão da faseabilidade de seguida), como é o caso de 'ter olhos azuis', são incompatíveis com o PPS (pelo que a frase "**O João teve olhos azuis.*", sem adverbiais, seria igualmente inaceitável). No entanto, nos exemplos em questão, as frases seriam igualmente incorretas se fosse utilizado o IMP (ou seja, a frase "*O João tinha olhos azuis.*" é aceitável, mas não o seriam as frases "*O João tinha olhos azuis *durante dois dias./ *na escola./ *às duas horas.*").

- (40) a. ?? O João está a ter febre.
 b. * O João está a ter olhos azuis.
- (41) a. O João está a ser agressivo.
 b. O João está a gostar de aprender Alemão.

No âmbito desta problemática, Cunha (2005, pp. 530-531) propõe o conceito de faseabilidade como explicação para estes diferentes comportamentos linguísticos. Assim, teríamos estados faseáveis e estados não faseáveis, distinção esta que se combinaria com a anterior, isto é, teríamos quatro subclasses de estativos: estados de indivíduo faseáveis, estados de indivíduo não faseáveis, estados de estágio faseáveis e estados de estágio não faseáveis. Segundo este autor, os estados faseáveis “podem ser convertidos em processos, «incorporando», assim, o traço [+dinâmico], característico dos eventos” (Cunha, 2005, p. 530); os estados não faseáveis, por oposição, não manifestam esta propriedade. Como se infere, um dos testes para distinguir estados faseáveis de estados não faseáveis consiste na verificação da compatibilidade com a perífrase progressiva ‘estar a + V_{INF}’, e ainda com as perífrases ‘começar a + V_{INF}’ e ‘andar a + V_{INF}’, o que aconteceria apenas com os estados faseáveis (sobre outros testes, *vide* Cunha, 2005, pp. 530-531). Contudo, como Carecho (2007, p. 51) observa, a aplicação destes testes a estados de estágio é problemática. Comparem-se as frases (42) e (43), em que o mesmo estado (‘ter febre’) aceita facilmente o auxiliar ‘começar a’, mas não ‘estar a’:

- (42) O João começou a ter febre hoje à tarde.
- (43) * O João esteve a ter febre hoje à tarde.

Por outro lado, se em alguns estados, em certos contextos linguísticos (nomeadamente com o Progressivo, que proporcionaria a conversão destes em processos), podemos reconhecer o carácter dinâmico (como em ‘estar a ser simpático/ agressivo/ inteligente’, que podem ser parafraseados por ‘estar a agir de forma simpática/ agressiva/ inteligente’), em outros estados o carácter dinâmico não é, de todo, evidente, apesar de também serem considerados faseáveis:

(44) O João está a viver em Lisboa.

Retomamos, agora, uma questão que há pouco deixámos em aberto: dissemos que existem alguns casos problemáticos no que se refere à aplicação dos testes avançados por Cunha (2005, pp. 528-529) para distinguir estados de indivíduo de estados de estádio. Referíamos-nos, especificamente, a predicados como ‘ser agressivo’ ou ‘ser simpático’, e outros que denotem comportamentos e atitudes. Segundo esses testes, predicados deste género seriam classificados como predicados de estádio¹⁴⁰, o que, de certo modo, os faria equivaler a ‘estar agressivo’ ou ‘estar simpático’. No entanto, intuitivamente, consideramos que as frases que se seguem não são, de todo, equivalentes:

(45) O João está simpático.

(46) O João é simpático.

(47) O João está a ser simpático.

Ao passo que em (45) a predicação recai sobre a manifestação temporalmente limitada de uma propriedade (‘simpatia’) por parte de um indivíduo (‘o João’), não se atribuindo essa propriedade ao indivíduo de forma permanente (o que nos permite classificar a situação como um estado de estádio), em (46) a predicação recai sobre o indivíduo, atribuindo-lhe diretamente uma característica (o que indicará que se trata de um estado de indivíduo, apesar de os testes distribucionais o situarem ao nível dos estados de estádio¹⁴¹). Em (47), a forma progressiva de ‘ser simpático’ aproxima esta situação de um evento (como já afirmámos, pode ser parafraseável por ‘agir de forma simpática’) e circunscreve esta situação temporalmente – trata-se de uma ocorrência com valor único. Deste modo, (47) parece ser um predicado de estádio, o que é inesperado, tendo em conta que tem por base uma situação que, à partida, nos parece

¹⁴⁰ Cf. o tópico 3.5.1.1.1. *Estados de indivíduo e estados de estádio*: “O João foi agressivo comigo durante dois dias./ na escola./ ?? às duas da tarde.”; “Sempre que o João é agressivo comigo, fico magoada com ele.”

¹⁴¹ Cf. a nota de rodapé anterior.

predicar sobre um indivíduo (cf. 46).

Cunha também reconhece que a sua proposta não está isenta de dificuldades, questionando-se sobre se situações como estas a poderão invalidar (cf. Cunha, 2005, p. 535; e Cunha & Ferreira, 2004, p. 424). No entanto, recorre à ideia da faseabilidade para justificar o facto de alguns estados aparentemente de estágio (segundo os testes que propõe) serem, na base, predicados de indivíduo:

Ora, tendo em conta que os estados de tipo «faseável» se podem converter em processos e que todos os eventos, por natureza, se assumem como predicados de «estádio», na medida em que neles apenas se encontram envolvidos «períodos» delimitados das entidades a que se aplicam, não surpreende que os estados de indivíduo de cariz «faseável», quando previamente convertidos em eventos, possam manifestar comportamentos idênticos aos que caracterizam os estados de «estádio» (Cunha & Ferreira, 2004, pp. 424-425).

No entanto, esta tentativa de explicação da problemática sob análise também não nos parece suficiente para dar conta da diversidade de comportamentos linguísticos exibida por estados de indivíduo faseáveis: como explicar, então, que alguns destes estados respondam positivamente aos testes que identificam estados de indivíduo e outros não? Comparem-se os predicados ‘gostar de matemática’ (48) e ‘ser agressivo’ (49), ambos considerados estados de indivíduo faseáveis, mas o primeiro respondendo positivamente quer aos testes propostos para identificar estados de indivíduo (frases a. e b.) quer aos testes propostos para identificar estados faseáveis (frases c. e d.), e o segundo apenas respondendo positivamente a estes últimos:¹⁴²

¹⁴² Os exemplos que utilizamos foram retirados de Cunha (2005, pp. 534-536) e referem-se aos seguintes testes: os estados de indivíduo são incompatíveis com determinados adverbiais que os localizam temporal ou espacialmente e não admitem ser quantificados por expressões como ‘sempre que’, ao contrário dos estados de estágio; por oposição aos não faseáveis, os estados faseáveis são compatíveis com operadores aspetuais que requerem um *input* dinâmico, como ‘estar a’ ou ‘começar a’ e podem comparecer, com o PPS, nas orações principais de construções temporais introduzidas por ‘quando’, com uma leitura preferencial de sucessividade. Não recorremos, aqui, a todos os testes propostos, pois pretendemos apenas exemplificar, e não desenvolver, as diferenças manifestadas por estados pertencentes à mesma categoria. No entanto, os resultados destes dois predicados nos restantes testes são idênticos aos aqui convocados. Para mais informações sobre os testes, *vide* Cunha (2005, pp. 528-531).

- (48) a. * A Rita gostou de matemática no sábado./ na sala 11./ às 5 da tarde.
b. * Sempre que gosta de matemática, a Rita dá explicações aos colegas.
c. A Rita está/ começou a gostar de matemática.
d. Quando mudou de professora, a Rita gostou de matemática.
- (49) a. O meu cão foi agressivo no sábado./ no consultório do veterinário./ às 5 da tarde.
b. Sempre que o meu cão é agressivo, prendo-o na casota.
c. O meu cão está/ começou a ser agressivo.
d. Quando as visitas entraram na sala, o meu cão foi agressivo.

Tendo em consideração os problemas que predicados como ‘ser agressivo’ ou ‘ser simpático’ colocam, e que revimos brevemente, colocamos duas hipóteses:

- i) estes predicados constituírem, originalmente, estados de indivíduo. Nesse caso, os testes sugeridos em Cunha (2005, pp. 528-529) não são adequados para distinguir estados de indivíduo de estados de estágio, uma vez que, segundo esses testes, estes predicados são classificados, incorretamente, como estados de estágio;
- ii) estes predicados constituírem, originalmente, estados de estágio, tal como os testes sugeridos em Cunha (2005, pp. 528-529) indicam. Nesse caso, a questão poderá ter sido, até agora, analisada sob o ângulo errado: estes predicados referem comportamentos/ atitudes que se manifestam pontualmente, não sendo inerentes aos indivíduos; no entanto, sob o escopo de determinados operadores de genericidade, como o presente do indicativo, poderão ser generalizados a um determinado indivíduo, pondo-se, assim, em evidência uma propriedade que é considerada regular ou frequente num indivíduo (à semelhança do que ocorre quando eventos adquirem valor habitual¹⁴³). Desta forma, essa característica é atribuída ao indivíduo na sua existência global, ou seja, é encarada como um traço da sua personalidade.

¹⁴³ A este propósito, *vide* Cunha (2006), Oliveira (2003b, pp. 526-527) e Oliveira & Cunha (2003, pp. 58-60; 65-70).

Parece-nos evidente que esta questão não se encontra encerrada, necessitando de ser revista. No entanto, não a aprofundaremos, por não ser o foco do nosso trabalho. De qualquer forma, independentemente de ser a primeira ou a segunda hipótese a que mais se aproxima da realidade linguística, ambas sustentam que se tratará, nestes casos, de predicados de indivíduo.

Estamos, agora, em condições de abordar uma questão relativa à classe dos estados que tem particular interesse para o nosso trabalho – a oposição ‘ser’/ ‘estar’ –, pois é sabido que esta constitui uma dificuldade para aprendentes de PLN, particularmente para aqueles em cujas LMs, ao contrário da LP, esta distinção não se encontra gramaticalizada.

3.5.1.1.3. Construções com os verbos ‘ser’ e ‘estar’

A utilização dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ é atualizada linguisticamente de forma intuitiva por um adulto que seja falante nativo de Português, como o são, na generalidade, todas as outras estruturas. Havendo línguas que não apresentam esta oposição ‘ser’/ ‘estar’, poderíamos supor que este seria, por esse motivo, um conteúdo de apropriação menos imediata por parte de aprendentes estrangeiros, mas que depois de explicado facilmente seria apreendido. Assim, pode parecer surpreendente, para um falante nativo de LP, que, na realidade, a oposição ‘ser’/ ‘estar’ coloque tantas dificuldades ao nível da apropriação/ uso por parte de um aprendente estrangeiro. De facto, a somar às diferenças interlinguísticas, podemos enumerar como fatores que contribuem para esta situação a dificuldade em delimitar/ descrever, a nível teórico e metalinguístico, os contextos em que um e outro verbo podem ocorrer (tendo em conta, como explicitaremos adiante, que, até recentemente, persistiam concepções erróneas sobre esta distinção, e ainda hoje em dia tal se verifica); e a dificuldade, a nível didático, de explicar essa delimitação a um aprendente estrangeiro, em fase inicial ou intermédia de aprendizagem, utilizando linguagem/ metalinguagem (incluindo terminologia gramatical) que lhe seja acessível.

A primeira dificuldade com que um estrangeiro se depara, podemos supor,

será a existência de alguns predicadores que apenas admitem o verbo ‘ser’ (50), de outros que apenas admitem o verbo ‘estar’ (51) e de outros ainda que admitem ambos (52), como se pode verificar nos exemplos seguintes:

- (50) a. O João é português.
b. * O João está português.¹⁴⁴
- (51) a. O João está cansado.
b. * O João é cansado.
- (52) a. O João é feliz.
b. O João está feliz.

Este facto acarreta várias implicações ao nível da apropriação da LP: em primeiro lugar, um aprendente terá de reconhecer/ aperceber-se desta realidade; depois, terá de aprender/ memorizar/ compreender quais os predicadores que se comportam de cada uma dessas maneiras; terá ainda de apreender, de uma forma geral, a distinção básica entre os verbos ‘ser’/ ‘estar’; no caso de predicadores que admitem ambos os verbos, terá de apreender o sentido veiculado por um e outro predicado (o qual nem sempre se pode deduzir apenas pela compreensão da distinção semântica entre os verbos em questão¹⁴⁵); e, finalmente, terá de ser capaz de atualizar todos esses conhecimentos em situação comunicativa.

Quanto à distinção semântica entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’, esta tem sido formulada, tradicionalmente, de modo algo impreciso, embora se aproxime, em certa medida, da realidade linguística. Uma conceção amplamente divulgada consiste na oposição *inerente/ não inerente* ou *essencial/ acessório*, sendo atribuído o primeiro significado destes pares ao verbo ‘ser’ e o segundo ao verbo ‘estar’. No entanto, como

¹⁴⁴ Seria possível, no entanto, enunciar uma frase como “O João hoje está muito português!”, em que “português” não se referiria à nacionalidade, mas antes à exibição de características relativas à identidade portuguesa.

¹⁴⁵ Por exemplo, enquanto ‘ser verde’ na frase “*A relva é verde.*” se refere à cor, ‘estar verde’ em “*Este pêssgo está verde.*” refere-se ao estado de maturação, neste caso do fruto; enquanto ‘ser novo’ na frase “*Este livro é novo.*” se refere à data de publicação, ‘estar novo’ em “*Este livro está novo.*” refere-se ao estado de conservação do livro.

Duarte (1989, p. 99, nota de rodapé n.º 2) observa, esta definição não consegue predizer o uso do verbo ‘ser’ no exemplo (53) e do verbo ‘estar’ no exemplo (54):

(53) Ele foi doido em ter recusado a proposta.¹⁴⁶

(54) Este homem está vivo.

Na frase (53), apesar de ser utilizado o verbo ‘ser’, não é atribuída uma propriedade inerente a um indivíduo (“ele”), sendo simplesmente posta em causa a sua decisão de recusar determinada proposta, e não a sua sanidade mental. Na frase (54), apesar de ser utilizado o verbo ‘estar’, não é atribuída uma característica acessória a um indivíduo.

Outra conceção tradicional consiste na distinção *permanente/ temporário* (ou *transitório*), sendo associado o primeiro valor ao verbo ‘ser’ e o segundo ao verbo ‘estar’. Cunha e Ferreira (2004, p. 423) apresentam as predicções ‘estar morto’ e ‘ser muito jovem’ (cf. 55 e 56) para contestar a adequação desta formulação:

(55) O homem está morto.

(56) A Maria é muito jovem.

Como os autores argumentam, o estado de coisas representado na frase (55), que recorre ao verbo ‘estar’, é mais permanente (ou menos transitório) do que o representado na frase (56), que recorre ao verbo ‘ser’. A proposta de solução que apresentam para esta questão da distinção semântica/ dos diferentes contextos de utilização dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ prende-se com os estados de indivíduo e estados de estágio, a que já nos referimos anteriormente (cf. o tópico 3.5.1.1.1.). Segundo esta conceção,

a construção *ser* + *Adj.* daria conta de propriedades de indivíduos (i.e., caracterizaria directamente as entidades a que se aplica), enquanto *estar* + *Adj.* veicularia

¹⁴⁶ Cf. Duarte (1989, p. 100, nota de rodapé n.º 1) para uma explicação sobre o uso do verbo ‘ser’ neste contexto e em contextos semelhantes.

propriedades de manifestações temporalmente limitadas de indivíduos (ou seja, descreveria apenas propriedades de «porções» ou de «períodos» de alguma forma associados às entidades envolvidas). (Cunha & Ferreira, 2004, p. 423).

Desta forma, as construções com o verbo ‘ser’ atribuem características diretamente a um indivíduo, que assim são perspectivadas como fazendo parte da sua identidade.¹⁴⁷ Daí que quando essas características são construídas linguisticamente com recurso ao verbo ‘ser’, são perspectivadas como estáveis na entidade sobre a qual se predica, independentemente de serem ou não inerentes ou permanentes. Alguns exemplos de predicados de indivíduo veiculados com recurso ao verbo ‘ser’ são o nome, a nacionalidade, a raça, a profissão, o estado civil, características físicas, fisiológicas ou psicológicas duradouras, propriedades inerentes ou definitórias (como a cor ou o material de um objeto), entre outros.

Cunha e Ferreira (2004) procuraram descrever o impacto dos predicadores adjetivais e participios passados na seleção dos verbos ‘ser’ e ‘estar’. Constataram que se verifica uma grande diversidade a este nível, havendo, no entanto, algumas regularidades¹⁴⁸: os adjetivos qualificativos revelam-se bastante heterogéneos, pois uns selecionam obrigatoriamente ‘ser’, outros ‘estar’ e outros admitem ambos; os adjetivos modais e aspetuais expressam preferencialmente qualidades de indivíduos, selecionando o verbo ‘ser’; os adjetivos modificadores do significado ou intensão dos nomes e os adjetivos negativos e conjeturais não ocorrem em estruturas predicativas (exceto quando convertidos em adjetivos qualificativos); os adjetivos relacionais, quando ocorrem em estruturas predicativas (o que não é frequente) selecionam obrigatoriamente o verbo ‘ser’; os participios passados obtidos a partir de eventos télicos (processos culminados e culminações) selecionam o verbo ‘estar’ (pois é desta

¹⁴⁷ Como vimos, alguns estados de indivíduo, referentes a atitudes e comportamentos (ex.: ‘ser agressivo’), admitem integrar construções progressivas (estados faseáveis); quando integrados em construções progressivas, não atribuem uma característica estável a um indivíduo, antes referem uma situação episódica, aproximando-se dos estados de estágio (não por força do verbo ‘ser’, mas pelas alterações introduzidas pelas perífrases – ‘estar a + V_{INF}’/ ‘andar a + V_{INF}’, etc.).

¹⁴⁸ Apresenta-se uma síntese de Cunha & Ferreira (2004); sobre a tipologia de adjetivos utilizada, *vide* o artigo mencionado e ainda Mateus et al. (2003, pp. 376-383).

forma que se constitui o ‘estado resultante’¹⁴⁹; os participípios passados obtidos a partir de estados de indivíduo básicos selecionam o verbo ‘ser’ (embora não seja fácil saber se se trata de uma estrutura predicativa ou passiva); alguns participípios passados de eventos podem assumir um carácter plenamente adjetival¹⁵⁰, pelo que admitem ambos os verbos (ex.: ‘ser casado’/ ‘estar casado’).

Existem ainda outras construções que fazem uso dos verbos em questão que terão igualmente impacto sobre a apropriação da LP como LNM, como a utilização do verbo ‘estar’ na perífrase aspetual ‘estar a + V_{INF}’ (cf. o tópico 3.5.2.2. *Perífrases aspetuais*) e a utilização do verbo ‘ser’ na voz passiva.

3.5.1.2. *Natureza semântica dos complementos*

Como afirmámos anteriormente, a tipologia aspetual das predicções não depende exclusivamente dos verbos.¹⁵¹ Neste tópico, iremos desenvolver, de forma breve, esta questão.

Leiria (1991, p. 108) propõe, relativamente à classificação de verbos quanto à propriedade da dinamicidade, que se considerem quatro categorias:

- a) *verbos estativos puros*: verbos que originam sempre estados – ex.: ‘distar’, ‘pertencer’, ‘restar’;
- b) *verbos de processos puros*: verbos que originam sempre situações dinâmicas – ex.: ‘correr’, ‘vender’, ‘lavar’;
- c) *verbos estativo-processuais*: verbos que originam preferencialmente estados, mas que também podem originar situações dinâmicas – ex.: ‘saber’ (‘matemática’/ ‘a notícia’); ‘ter’ (‘uma casa’/ ‘um ataque de coração’);
- d) *verbos processuais-estativos*: verbos que originam preferencialmente situações dinâmicas, mas que também podem originar estados – ex.: ‘dizer’ (‘O João...’/ ‘A carta...’); ‘fazer’ (‘o almoço’/ ‘frio’).

¹⁴⁹ Trata-se das *passivas de estado*, também designadas *passivas adjetivais* ou *passivas resultativas* (cf. Cunha & Cintra, 2002, pp. 381-383; 393; e Mateus et al., 2003, pp. 533-535).

¹⁵⁰ Cf. Cunha & Ferreira (2004, pp. 430-431) e Mateus et al. (2003, pp. 533-535).

¹⁵¹ Cf. 3.5.1. *Tipologia aspetual das predicções* e a nota de rodapé n.º 128.

Como podemos observar pelos exemplos apresentados nas duas últimas categorias, que se referem a verbos que podem integrar situações estáticas ou dinâmicas, o complemento direto pode ser determinante para a natureza aspetual da predicação, neste caso, no que se refere à distinção entre estados e eventos. Existe ainda um exemplo, na alínea d), que indicia que o sujeito pode também influenciar a classe aspetual da situação.

Por outro lado, no que se refere à classificação dos verbos quanto à propriedade da telicidade, Leiria (1991, p. 109) propõe que se considerem as três categorias seguintes:

- a) *verbos télicos* – ex.: ‘decidir’, ‘partir’, ‘sair’;
- b) *verbos atélicos que nunca originam situações télicas* – ex.: ‘ajudar’, ‘procurar’, ‘falar’;
- c) *verbos atélicos que podem originar situações télicas* – ex.: ‘fazer’ (‘o almoço’), ‘ler’ (‘o livro’).

Assim, no que se refere especificamente à telicidade, para além de verbos que apenas integram predicções télicas (alínea a) ou atélicas (alínea b), existem ainda verbos que, não sendo delimitados por natureza, podem ser delimitados extrinsecamente, pelo que podem integrar situações atélicas ou télicas (alínea c).¹⁵² Relativamente a estes últimos verbos, a natureza semântica e o tipo de determinação do sintagma nominal em posição de complemento direto influenciam diretamente o comportamento aspetual dos predicados em que esses mesmos verbos participam. A delimitação de um objeto específico ou de uma quantidade, no complemento direto, impõe uma delimitação sobre a situação aspetual. Deste modo, como os exemplos

¹⁵² Os verbos pertencentes à alínea (a) podem originar culminações ou processos culminados (dependendo da duratividade); os verbos pertencentes à alínea (b) integram processos; por fim, os verbos da alínea (c) podem integrar processos ou culminações/ processos culminados. A respeito de verbos que se enquadram nesta última categoria, dizem Leal e Oliveira (2008, p. 293): “Sugerimos assim que eventualidades com verbos como *comer* ou *ler* são, na base, processos «culmináveis», ou seja, eventualidades que deixam em aberto o seu estatuto télico, o qual pode ser definido, num segundo momento, por, por exemplo, adverbiais temporais.”

seguintes confirmam (tendo em conta o teste da compatibilidade do adverbial ‘em *x* tempo’ apenas com predicados télicos e do adverbial ‘durante *x* tempo’ apenas com predicados atélicos – cf. 3.5.3. *Adverbiais de tempo*), nomes contáveis singulares (cf. 57) e nomes contáveis plurais determinados (cf. 58) conferem, à partida, um limite à situação, ao passo que meros plurais (cf. 59) e nomes massivos (cf. 60) não o fazem.

(57) A criança comeu o/ um rebuçado em cinco minutos/ *durante cinco minutos.

(58) A criança comeu os/ dois rebuçados em cinco minutos/ *durante cinco minutos.

(59) A criança comeu rebuçados *em cinco minutos/ durante cinco minutos.

(60) A criança bebeu água *em cinco minutos/ durante cinco minutos.

Enquanto objetos ou quantidades específicos partilham com as situações télicas o facto de uma dada porção não ter a mesma natureza do todo – nenhuma parte de ‘o rebuçado’ é ‘o rebuçado’, assim como nenhuma parte de ‘comer o rebuçado’ equivale a ‘comer o rebuçado’ –, objetos ou quantidades indeterminados partilham com as situações atélicas o facto de uma dada porção ter a mesma natureza do todo – qualquer porção de ‘água’ é ‘água’, assim como uma parte de ‘beber água’ equivale a ‘beber água’. Por outro lado, é também relevante, neste contexto, a propriedade da cumulatividade: a soma de objetos e quantidades específicos ou de situações télicas não originam instâncias da mesma natureza – por exemplo, duas instâncias de ‘o rebuçado’ não equivalem a ‘o rebuçado’, tal como duas instâncias de ‘comer o rebuçado’ não equivalem a ‘comer o rebuçado’; no entanto, duas instâncias de ‘água’ continuam a ser ‘água’ e duas instâncias de ‘beber água’ continuam a ser ‘beber água’.¹⁵³

O impacto da natureza semântica do sintagma nominal em posição de complemento direto na caracterização aspetual das situações tem sido destacado na literatura da especialidade.¹⁵⁴ Contudo, existem outros elementos na frase, ainda a

¹⁵³ Cf. Carecho (2007, pp. 53-55). Sobre propriedades de nomes contáveis e não contáveis, *vide* Duarte & Oliveira (2003, pp. 217-221, em particular a nota de rodapé n.º 23).

¹⁵⁴ Cf. Campos (1996), Carecho (2007, pp. 53-56), Oliveira (2003c, pp. 151-153) e Pereira (2004).

nível léxico-semântico, que podem alterar a leitura aspetual de uma situação, como o sintagma nominal em posição de sujeito¹⁵⁵ (cf. frases 61 a. e b.)¹⁵⁶ ou expressões de medição temporal ou espacial¹⁵⁷ (cf. frases 62 a. e b.)¹⁵⁸:

- (61) a. A frota entrou no porto durante várias horas/ em cinco horas.
b. O barco entrou no porto *durante várias horas/ em trinta minutos.
- (62) a. O João nadou durante dois minutos/ *em dois minutos.
b. O João nadou 200 metros *durante dois minutos/ em dois minutos.

Até ao momento, debruçámo-nos exclusivamente sobre a transmissão de valores aspetuais, pois são estes que estão contidos na semântica dos verbos, aliados à semântica dos complementos (em sentido lato). Da próxima secção em diante, para além da categoria Aspeto, focaremos também a categoria Tempo, pois os meios linguísticos que iremos analisar (perífrases verbais, adverbiais e tempos verbais) podem veicular tanto valores aspetuais como temporais – nalguns casos separadamente e noutros em simultâneo, como veremos.

3.5.2. Perífrases verbais

As perífrases verbais, ou complexos verbais, consistem em sequências de dois ou mais verbos, unidos ou não por uma preposição, em que apenas um deles é um verbo principal ou copulativo e os restantes são verbos auxiliares. Numa perífrase verbal, o(s) verbo(s) auxiliar(es) precede(m) o verbo auxiliado, modificando-o, e apenas o primeiro verbo auxiliar (ou o único) recebe flexão verbal, encontrando-se o verbo auxiliado (e os restantes auxiliares, no caso de ocorrer mais do que um) numa

¹⁵⁵ Sobre a importância do sujeito na definição do tipo aspetual de predicação, *vide* Leal (2007), e ainda Carecho (2007, p. 54).

¹⁵⁶ Exemplos retirados de Leal (2007, p. 416).

¹⁵⁷ Cf. Carecho (2007, p. 56) e Oliveira (2003c, pp. 152-153). Sobre a configuração aspetual de subtipos de verbos de modo de movimento e combinação destes com sintagmas preposicionais regidos por 'para' e 'até', *vide* Leal & Oliveira (2008).

¹⁵⁸ Exemplos retirados de Leal & Oliveira (2008, p. 289).

forma não finita (particípio passado, infinitivo ou gerúndio).¹⁵⁹

Tradicionalmente, considera-se que os verbos auxiliares veiculam apenas noções gramaticais, cabendo ao verbo principal a expressão de valores semânticos. Alguns autores discordam desta visão¹⁶⁰, defendendo que a passagem de verbos plenos a auxiliares (processo de gramaticalização) não resulta no esvaziamento total do valor semântico original do verbo, pois verifica-se a retenção de algumas características semânticas; por outro lado, o verbo auxiliado também veicula informações gramaticais, o que é visível pelo facto de não ser indiferente a forma não finita em que se encontra.¹⁶¹ Isto mesmo afirma Barroso (2006):

no processo de auxiliação, os elementos linguísticos intervenientes (auxiliar e auxiliado, com ou sem conectivo preposicional) contribuem de igual modo com informação lexical e gramatical, ou seja: o primeiro não é só morfema (encarregado de expressar tempo, aspecto, modo, pessoa e número) pois, quando auxiliar, expressa uma função nova, isto é, transforma-se mantendo parcialmente o seu sentido; e o segundo não é só semantema (encarregado de expressar o significado lexical), também é portador de uma parte da função gramatical (o ser infinitivo, gerúndio ou particípio): são, por conseguinte, adjuvantes mútuos no contexto sintagmático (Barroso, 2006, p. 118).

O conjunto de verbos classificados como auxiliares não é consensual na

¹⁵⁹ Barroso (2006) distingue perífrases verbais (estruturas verbais que integram apenas um verbo auxiliar) de biperífrases verbais (estruturas com dois verbos auxiliares) e multiperífrases verbais (com três ou mais verbos auxiliares), e considera que cada verbo auxiliar modifica toda a estrutura verbal que se encontra à sua direita. Exemplificando com a biperífrase ‘estar a começar a trabalhar’, o autor alerta para o seguinte: “verifica-se que não se está diante de uma estrutura ternária ([estar a] + [começar a] + [trabalhar]) mas, antes, na presença de um todo, a saber: o primeiro modificador (<estar a>) tem escopo sobre toda a sequência à direita (<começar a trabalhar>), isto é, sobre a estrutura que integra já um modificador (na ocorrência, <começar a>), ou em representação parentética: [[estar a] [[começar a] [trabalhar]]].” (Barroso, 2006, p. 126). Relativamente a construções perifrásticas aspetuais, este autor contabiliza, em Português, 60 perífrases, 47 biperífrases e 2 multiperífrases aspetuais (enumeradas em Barroso, 2006, pp. 304-306).

¹⁶⁰ Cf. Barroso (2006) e Sousa (2007a; 2007b, pp. 175-176). Larsen-Freeman (1995, pp. 132-133) defende que qualquer estrutura gramatical possui três dimensões: forma, significado e função (“form, meaning, and function (use)”).

¹⁶¹ Sobre os valores veiculados pelas formas não finitas, *vide* Ançã (1990, pp. 109-122) e Cunha & Cintra (2002, pp. 480-493); sobre as preposições ‘de’ e ‘a’ na construção das perífrases, *vide* Gonçalves & Costa (2002, pp. 80-82); sobre “infinitivo, particípio passado e preposição na construção das perífrases”, *vide* Sousa (2007b, pp. 172-176).

literatura. Gonçalves e Costa (2002), depois de enumerarem os verbos considerados auxiliares em várias gramáticas tradicionais¹⁶², constataam a divergência existente entre autores e, até, entre obras diferentes do mesmo autor, e concluem que:

A ausência de unanimidade entre os vários trabalhos decorre de factores diversos: por um lado, os critérios de auxiliaridade são escassos e divergem de autor para autor; por outro lado, quando existem, esses critérios são essencialmente nocionais, ou seja, apelam apenas para o tipo de situações que os verbos em questão designam (Gonçalves & Costa, 2002, p. 12).

As autoras defendem que é necessário ter em consideração critérios sintático-semânticos para definir com rigor o conjunto dos verbos auxiliares, distinguindo-os de outros verbos que podem integrar sequências de verbos que não constituem perífrases verbais (ex.: 'querer'). Após a definição dos critérios sintático-semânticos que consideram relevantes¹⁶³, Gonçalves e Costa (2002, p. 97) atribuem as seguintes propriedades aos verbos auxiliares:

- seleccionam um complemento de categoria verbal, e não frásica, pelo que as estruturas em que ocorrem são instâncias de frases simples;
- não seleccionam a expressão que desempenha a função sintática de sujeito (é o verbo principal que impõe restrições de seleção semântica e atribui um papel semântico ao sujeito);
- não impõem restrições sobre o predicado verbal do seu complemento, podendo combinar-se com verbos pertencentes a qualquer subclasse sintática e com predicados verbais de qualquer classe aspetual.

¹⁶² Soares Barbosa (1822), Said Ali (1908; 1927; 1931), Epiphany (1917), Cunha & Cintra (1984) e Bechara (1999).

¹⁶³ Alguns critérios são: a impossibilidade de coocorrência com orações completivas finitas; impossibilidade de coocorrência de duas posições de sujeito; impossibilidade de ocorrência do operador de negação frásica no domínio não finito; ocorrência dos complementos pronominalizados (cliticizados) em adjacência ao verbo auxiliar; não seleção do sujeito; coocorrência com qualquer classe aspetual de predicados verbais; impossibilidade de ocorrência de modificadores temporais que afetem apenas a interpretação do domínio não finito. Cf. Gonçalves & Costa (2002, pp. 17-47), e ainda Barroso (2006, pp. 124-125), Brito (2003, pp. 404-409) e Duarte (2003, pp. 303-305; 315-316).

De acordo com estas propriedades, Gonçalves e Costa (2002, pp. 50-98) concluem que apenas os verbos ‘ter’ e ‘haver’, seguidos de particípio passado, cumprem todos os critérios sintático-semânticos que apresentam para a identificação dos verbos auxiliares, pelo que os consideram os verbos auxiliares puros do Português. Aos restantes verbos que cumprem parcialmente os critérios propostos designam de semiauxiliares e sugerem que sejam organizados numa escala de auxiliaridade¹⁶⁴ consoante o seu grau de aproximação aos auxiliares, que passamos a reproduzir:

1. ‘ser’ passivo;¹⁶⁵
2. os verbos temporais ‘ir’, ‘vir’, ‘haver (de)’;
3. os verbos modais ‘poder’ e ‘dever’; verbos aspetuais seguidos da preposição ‘a’ (ex.: ‘estar a’, ‘andar a’, ‘começar a’);
4. o verbo modal ‘ter (de)’; verbos aspetuais seguidos das preposições ‘de’ (ex.: ‘deixar de’), ‘para’ (ex.: ‘estar para’) e ‘por’ (ex.: ‘ficar por’).

Para além dos verbos auxiliares e semiauxiliares, as autoras consideram ainda a existência de verbos principais que, em certos contextos, exibem um comportamento aproximado àqueles, pois formam com outros verbos predicados em que existe uma única cadeia temporal, mas que se distinguem daqueles pelo facto de o seu complemento ser uma categoria frásica, e não verbal. Entre esses verbos contam-se verbos de controlo (‘querer’, ‘desejar’, ‘tentar’, ‘conseguir’), verbos causativos (‘mandar’, ‘deixar’, ‘fazer’) e verbos percetivos (‘ver’, ‘ouvir’, ‘sentir’) (cf. Gonçalves & Costa, 2002, pp. 83-95).

Apresentámos apenas uma proposta de classificação de verbos auxiliares, mas

¹⁶⁴ Barroso (2006, pp. 125-126) considera que a diversidade de comportamentos sintáticos dos verbos auxiliares resulta do facto de se encontrarem em diferentes fases/ graus de gramaticalização. Cf. ainda Sousa (2007b, pp. 175-176).

¹⁶⁵ Apesar de o classificarem como semiauxiliar, as autoras ressaltam o seguinte: “Não consideramos, contudo, problemática a classificação deste verbo como auxiliar, visto que apresenta as duas propriedades fundamentais para a sua inclusão nesta classe: (i) não se combina com um complemento frásico e (ii) não selecciona a expressão que ocorre na posição de Sujeito.” (Gonçalves & Costa, 2002, p. 61).

muitas outras existem.¹⁶⁶ Quanto aos valores que podem ser expressos por meio de perífrases verbais, estes repartem-se, como temos vindo a referir, pelos seguintes: (i) formação de tempos compostos; (ii) formação de frases passivas; (iii) informação temporal; (iv) informação aspetual; e (v) informação modal.¹⁶⁷ Por serem as que estão mais diretamente relacionadas com este trabalho, iremos debruçar-nos nos próximos tópicos, ainda que de forma breve, sobre as perífrases temporais e as perífrases aspetuais.

3.5.2.1. *Perífrases temporais*

As perífrases temporais identificadas por Gonçalves e Costa (2002, p. 63) consistem nos semiauxiliares ‘ir’, ‘vir’ e ‘haver de’ seguidos do verbo principal no infinitivo.¹⁶⁸ Todas estas perífrases no presente do indicativo¹⁶⁹ expressam o valor temporal de ‘futuro’ relativamente ao momento da enunciação:

- (63) a. O João há de vir a minha casa.
b. O João vai almoçar a casa.
c. O João vem almoçar a casa.

É particularmente relevante a perífrase ‘ir + V_{INF}’, uma vez que é o meio linguístico privilegiado de expressão do valor temporal de ‘futuro’, principalmente na

¹⁶⁶ Este facto confirma que continua a não existir consenso quanto à classificação dos verbos auxiliares. A título de exemplo, na *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus et al., 2003) constam propostas de categorização diferentes: Duarte (2003, pp. 303-305; 315-316) classifica como auxiliares os verbos ‘ter’ e ‘haver’ + V_{PP}, ‘andar’, ‘estar’, ‘ficar’, ‘ir’ e ‘vir’ + V_{GER}, e ‘ser’ + V_{PP}, e classifica como semiauxiliares ‘ir + V_{INF}’, verbos aspetuais seguidos das preposições ‘a’ (ex.: ‘estar a’, ‘chegar a’, ‘começar a’, ‘continuar a’ e ‘tornar a’), ‘de’ (ex.: ‘acabar de’, ‘deixar de’) e ‘por’ (ex.: ‘estar por’, ‘ficar por’) + V_{INF}, e ‘dever’ e ‘poder’; no capítulo seguinte da mesma gramática, Brito (2003, pp. 404-409) classifica como auxiliares os verbos ‘ter’, ‘ser’ e ‘haver’ + V_{PP} e como semiauxiliares os verbos aspetuais ‘estar’, ‘chegar’, ‘começar’, ‘acabar’ e ‘continuar’, os verbos temporais ‘ir’ e ‘haver de’ + V_{INF} e os modais ‘dever’, ‘poder’ e ‘ter de/ que’.

¹⁶⁷ Cf. *Dicionário Terminológico* (n.d., B.3.1. ‘Classe aberta de palavras’ → ‘Verbo’ → ‘Verbo auxiliar’).

¹⁶⁸ Estas perífrases podem também expressar valores modais, mas não desenvolveremos essa questão.

¹⁶⁹ O mesmo acontece quando estas perífrases se encontram no futuro simples do indicativo.

linguagem oral. Ançã (1990) atesta este facto:

Em português, a futuridade é expressa, na maioria das vezes, pela forma simples do Presente do Indicativo ou por perífrases, neste tempo, sendo a mais frequente «ir + V_{INF}». O Futuro simples ou imperfeito é pouco utilizado, sobretudo na linguagem oral. O que dele se utiliza são os seus valores modais (Ançã, 1990, p. 79).

A respeito do uso atual, em Português europeu, do futuro simples do indicativo¹⁷⁰, Oliveira (2003c) afirma que:

O Futuro Simples raramente expressa tempo posterior ao tempo da enunciação. De facto, é, tendencialmente, mais próximo de um modo do que de um tempo. Em português europeu a posterioridade é fundamentalmente dada pelo Presente do Indicativo com o contributo de adverbiais de tempo de projecção futura ou então pela perífrase *ir + infinitivo* (Oliveira, 2003c, p. 158).

Parece-nos, pois, que a apropriação desta estrutura e do seu valor em LP por parte de aprendentes estrangeiros será particularmente útil.¹⁷¹

No que se refere a perífrases temporais, será também importante referir as perífrases de formação dos tempos compostos ('ter + V_{PP}' e 'haver + V_{PP}')¹⁷². O valor temporal expresso pelas formas compostas, por oposição às formas simples¹⁷³ (se o contexto não determinar outra leitura), é de anterioridade – como exemplo, contrastem-se as formas verbais simples e compostas do verbo 'ver', apresentadas no Quadro 6 (cf. Ançã, 1990, pp. 35-39).

¹⁷⁰ Cf. Cunha & Cintra (2002, pp. 457-459).

¹⁷¹ Cf. 3.5.4.1. *Presente do indicativo*, 3.5.4.7. *Futuro (do presente) simples do indicativo* e 3.7. *Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo*.

¹⁷² A primeira perífrase ('ter + V_{PP}') é mais utilizada atualmente, principalmente na oralidade.

¹⁷³ Colocamos aqui em oposição cada forma simples *vs.* a forma composta em que o verbo auxiliar se encontra nessa forma simples (ex.: IMP/ pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo), e não, como se poderia supor, formas simples *vs.* formas compostas do mesmo tempo verbal (ex.: pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo/ pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo).

Quadro 6. Oposição temporal entre formas verbais simples e compostas

Tempos verbais e formas não finitas	Formas simples	Formas compostas
Presente do indicativo	vejo	tenho visto
Pretérito imperfeito do indicativo	via	tinha visto
Futuro do presente do indicativo	verei	terei visto
Futuro do pretérito do indicativo (condicional)	veria	teria visto
Presente do conjuntivo	veja	tenha visto
Pretérito imperfeito do conjuntivo	visse	tivesse visto
Futuro do conjuntivo	vir	tiver visto
Infinitivo (pessoal/ impessoal)	ver	ter visto
Gerúndio	vendo	tendo visto

3.5.2.2. *Perífrases aspetuais*

As perífrases aspetuais são meios linguísticos privilegiados para a focalização nas diversas fases de desenvolvimento das situações (fase preparatória, momento inicial, fase de desenvolvimento, fronteira final, estado consequente, ...), daí que, quando nos referimos, anteriormente, a este parâmetro aspetual (cf. 3.4.2. *Valores aspetuais*), tenhamos apresentado várias perífrases (entre outros recursos linguísticos) para exemplificar os diversos valores aspetuais relativos às fases de desenvolvimento. No entanto, a produtividade das perífrases ao nível do Aspeto não se resume a este parâmetro. Peres (1993, citado em Carecho, 2007):

considera que estes verbos operam mudanças de «aktionsart», quer circunscrevendo partes da situação original, quer criando uma nova situação por iteração, ou ainda [...] desempenhando essas duas funções, eventualmente em simultâneo (Peres, 1993, citado em Carecho, 2007, pp. 58-59).

Este autor acrescenta, pois, o parâmetro da quantificação (valor único/ valor iterativo). Os parâmetros aspetuais *resultatividade* e *duratividade* (cf. 3.4.2. *Valores aspetuais*) podem também ser alterados por meio de perífrases aspetuais – atentemos nas seguintes frases, em que se faz variar apenas a presença da perífrase aspetual ‘estar a + V_{INF}’:

- (64) a. O João leu o livro.
b. O João esteve a ler o livro.

Enquanto a primeira frase tem valor perfeito (uma vez que implica um estado consequente – *o livro está lido*) e não durativo (a duratividade da situação é atenuada pelo PPS, pois a situação é contemplada como um todo, perspectivada de um ponto de referência exterior à sua culminação), a segunda frase tem valor imperfeito (não se pode concluir que *o João leu o livro todo*) e durativo (a perífrase ‘estar a + V_{INF}’ acentua a duratividade da situação).

Neste âmbito, Cunha (1998b e 1998c) considera que os verbos semiauxiliares que integram as perífrases aspetuais são operadores aspetuais, ou seja, originam a conversão de um determinado tipo de situação num outro¹⁷⁴, e percorre as perífrases ‘estar a’, ‘começar a’, ‘passar a’, ‘continuar a’, ‘deixar de’, ‘parar de’, ‘acabar de’ e ‘andar a’ + V_{INF}, explicitando quais os tipos de situações com os quais se podem combinar e qual o resultado, para cada caso, dessa combinação (Cunha, 1998b).

A título de exemplo, em Cunha (1998b) é referido que a perífrase ‘estar a + V_{INF}’ se pode combinar com todas as situações, à exceção dos estados não faseáveis, e permite perspetivar uma situação no seu decurso (valor progressivo cursivo), a que se associa a duração e a incompletude:

Se uma dada eventualidade é apresentada no seu «decurso», durante o seu «desenvolvimento», isso parece implicar necessariamente uma certa «duração», já que um qualquer «desenvolvimento» de uma situação requer um intervalo de tempo não momentâneo para se processar. Por outro lado, se uma eventualidade é focada na sua «progressão», isso significa que ela é olhada como ainda não tendo alcançado o seu ponto de culminação, ou seja, como algo de «incompleto», que pode, portanto, continuar e que, nessa medida, não atingiu ainda o seu «final» (Cunha, 1998b, p. 3).

Como se depreende, estas características têm consequências ao nível da

¹⁷⁴ No seguimento do modelo proposto por Moens (1987), que sugere a existência de uma Rede Aspetual e a possibilidade de transição entre classes aspetuais, segundo rotas específicas.

combinação desta estrutura com situações télicas (processos culminados e culminações) e com situações pontuais (culminações e pontos):

- no caso dos processos culminados, estes perdem a culminação (cf. 65);
- as culminações, para além de não atingirem o seu ponto terminal, são dilatadas na sua duratividade, mas como não têm outro momento que não o da culminação, e esta não pode ser aumentada, o que acontece, geralmente, é que a estrutura 'estar a + V_{INF}' focaliza o processo preparatório (cf. 66);
- quanto aos pontos, não contendo um processo preparatório que possa ser focalizado, nem podendo ser dilatados os acontecimentos que retratam, a inclusão da duratividade na sua estrutura ocorre através da iteração das ocorrências (cf. 67).

(65) O João está a almoçar.

(66) O João está a chegar.

(67) O João está a espirrar.

Independentemente destas alterações aspetuais, a expressão do tempo coincidente com o momento da enunciação (presente cursivo) de situações eventivas é veiculada fundamentalmente através do recurso à perífrase 'estar a + V_{INF}', no presente do indicativo.¹⁷⁵

3.5.3. Adverbiais de tempo

Como já referimos nos tópicos 3.3.1. e 3.4.1., as expressões adverbiais¹⁷⁶ são outro dos recursos linguísticos disponíveis para a expressão de valores de Tempo e

¹⁷⁵ Especificamente sobre a perífrase 'estar a + V_{INF}', vide Cunha (1998a e 1998b), Oliveira (1996, pp. 169-177) e Sousa (2007a). Sobre outras perífrases aspetuais, vide Anã (1990, pp. 27-34), Barroso (2006), Carecho (2007, pp. 58-71), Cunha (1998c), Cunha & Cintra (2002, pp. 393-396), Gonçalves & Costa (2002, pp. 63-82), Oliveira (2003c, pp. 145-151) e Sousa (2007b, pp. 169-235).

¹⁷⁶ Como já explicitámos, utilizamos esta designação em sentido lato (cf. 3.3.1. *Expressão do tempo linguístico em Português: considerações gerais*).

Aspeto. Podemos agrupar os adverbiais de tempo em adverbiais de localização temporal (frase 68), de frequência (cf. 69) e de duração (cf. 70), referindo-se os primeiros à categoria Tempo e os dois últimos à categoria Aspeto.¹⁷⁷

(68) O João nasceu em 1974.

(69) O João costuma ir a Fátima duas vezes por ano.

(70) O João esteve em coma durante cinco dias.

Os adverbiais de tempo podem veicular os valores de duração ou de frequência em simultâneo com o valor de localização temporal (cf. 71).

(71) O João esteve de baixa nos últimos três meses.

O enunciado (71) veicula simultaneamente informação temporal (sabemos quando o João esteve de baixa – nos três meses que antecedem o momento da enunciação) e aspetual (sabemos qual a duração dessa situação até ao momento da enunciação – três meses). Segundo Mória (1997 e 2003), expressões ambivalentes como a representada na frase (71) exprimem primeiramente localização temporal, sendo o outro valor inferido (neste caso, a duração), pelo que este autor sugere que sejam classificadas como expressões adverbiais de localização temporal.

Na linha do que foi dito anteriormente sobre a composicionalidade temporal e aspetual (nos tópicos 3.3.1. e 3.4.1.), os adverbiais de tempo interagem com o contexto linguístico, criando configurações temporais e aspetuais que relevam dos diversos elementos em contacto. Para exemplificar, destacamos, relativamente ao Aspeto, as expressões adverbiais de duração encabeçadas pelas preposições ‘em’ e ‘durante’.¹⁷⁸ Ambas as expressões adverbiais indicam a duração das situações com que se

¹⁷⁷ Sobre expressões adverbiais de tempo, *vide* Carecho (2007, pp. 170-183), Cunha & Silvano (2009), Mória (1997, 2000, 2003, 2004, 2006, 2010, 2011a e 2011b) e Oliveira (2003c, pp. 166-172).

¹⁷⁸ Note-se que estas preposições podem também encabeçar expressões adverbiais de localização temporal, como em “O João nasceu em 1974.” e “O João leu o livro durante as férias.”. Sobre adverbiais formados com as preposições ‘em’ e ‘durante’, *vide* Mória (1997, 2003 e 2006) e Oliveira (2003c, pp. 170-171).

combinam; no entanto, distinguem-se pelo facto de a expressão ‘em x tempo’ indicar o tempo que uma determinada situação demora até ser atingida a sua culminação (ou seja, combina-se com situações télicas), ao passo que a expressão ‘durante x tempo’ impõe um limite final a situações que não contêm, na sua natureza aspectual, uma culminação implícita (i.e., combina-se com situações atélicas). Resumindo, as expressões ‘em x tempo’ e ‘durante x tempo’ combinam-se, respetivamente, com situações durativas télicas (processos culminados – cf. 72) e situações durativas atélicas (estados – cf. 73 – e processos – cf. 74).

(72) O João almoçou em vinte minutos/ *durante vinte minutos.

(73) O João esteve doente *em duas semanas/ durante duas semanas.

(74) O João correu *em vinte minutos/ durante vinte minutos.

Como Mória (2003) afirma, quando estas expressões adverbiais de duração se combinam com predicacões pontuais – culminações e pontos – (nos casos em que tal é possível)¹⁷⁹, dão origem a situações derivadas:¹⁸⁰

as próprias expressões de duração podem determinar a classe aspectual dos constituintes em que se integram, sendo vários os autores que referem o carácter eventivo (impontual) dos sintagmas com expressões de duração, independentemente do valor de base da expressão situacional modificada (Mória, 2003, pp. 116-117).

¹⁷⁹ A este propósito, Mória (2011a, p. 159) diz o seguinte: “Ora, o que interessa notar é que este processo reinterpretaivo nem sempre é possível e depende muito de questões pragmáticas. Note-se que a frase *o Paulo atingiu o topo da montanha em menos de cinco dias* permite facilmente este tipo de reinterpretação, mas as frases *o Paulo achou acidentalmente uma moeda de ouro/ espirrou subitamente em menos de cinco dias* não permitem. Como é evidente, a leitura com mudança aspectual é excluída pela dificuldade de associar um processo preparatório a eventos entendidos (por conhecimento do mundo) como fortuitos.”

¹⁸⁰ Note-se que também a combinação de adverbiais de duração com situações durativas pode originar situações derivadas; por exemplo, quando a duração especificada pelo adverbial é superior à duração que a ocorrência episódica da situação pode ocupar, originam-se situações iterativas (ex.: “*O António fumou durante vinte anos.*” – cf. Cunha (2006, p. 340), de onde este exemplo foi retirado).

Assim, à semelhança do que observámos relativamente ao efeito da combinação destes tipos de situações com a perífrase ‘estar a + V_{INF}’ (cf. 3.5.2.2. *Perífrases aspetuais*), também a combinação de culminações e pontos com expressões adverbiais de duração (‘em *x* tempo’, no caso das culminações, por serem télicas, e ‘durante *x* tempo’, no caso dos pontos, por não serem caracterizados em termos de telicidade¹⁸¹) resulta na inclusão do processo preparatório das culminações (cf. 75) e na iteração dos pontos (cf. 76).

(75) O João chegou em cinco minutos.

(76) O João espirrou durante cinco minutos.

Dado que estas duas expressões adverbiais representam intervalos fechados, são incompatíveis com o valor cursivo; deste modo, não comparecem, por exemplo, com o presente (cf. 77) e o IMP do indicativo (cf. 78) quando são retratadas situações episódicas, pois o valor aspetual resultante seria o de ação em curso – nesse caso, seria utilizada uma expressão adverbial que definisse o momento inicial, mas não o momento final, como ‘há *x* tempo’.¹⁸²

(77) O João está a almoçar *em vinte minutos./ há vinte minutos.

(78) O João estava a ler *durante vinte minutos./ há vinte minutos.

No entanto, ‘em *x* tempo’ e ‘durante *x* tempo’ podem comparecer com estes tempos verbais quando a interpretação não é cursiva, mas iterativa (cf. 79 e 80).

(79) Normalmente, o João almoça em vinte minutos.

(80) À noite, o João costumava ler durante vinte minutos.

¹⁸¹ Cf. a nota de rodapé n.º 134.

¹⁸² Cf. Sousa (2007a, pp. 639-641). Sobre expressões temporais com o verbo ‘haver’, vide Móia (2011b).

3.5.4. Tempos verbais

Os tempos verbais são o último meio linguístico que iremos considerar no âmbito da expressão de valores de Tempo e de Aspeto.¹⁸³ Muito haveria a dizer sobre este tópico, e muito foi já dito na literatura da especialidade.

O nosso objetivo consiste em apresentar a panorâmica geral do emprego dos diversos tempos verbais¹⁸⁴ para posteriormente delimitarmos os tempos verbais e respetivos valores específicos que consideramos primordiais na apropriação da LP por aprendentes adultos falantes de línguas eslavas, delimitação essa que, em conjunto com a seleção de outros meios linguísticos igualmente relevantes para este público¹⁸⁵, servirá de base ao nosso estudo empírico.

Nesta secção iremos, pois, percorrer os tempos verbais dos diversos modos, concentrando a nossa atenção nos principais valores temporais e aspetuais que aqueles podem veicular. Uma vez que foram já apresentados os restantes meios linguísticos de expressão de Tempo e Aspeto, esta análise será realizada em articulação com a tipologia aspetual das predicções, com a perífrase aspetual ‘estar a + V_{INF}’ (por ser, na maioria das vezes, fundamental para a expressão do valor cursivo) e com expressões adverbiais – não de forma exaustiva e recorrente, mas de forma a tornar visíveis as inter-relações que se podem estabelecer e as configurações temporais-aspetuais possíveis. Assim, não serão isolados os valores intrínsecos que caracterizam cada tempo verbal, mas sim os valores que estes podem adquirir em contexto, em interação com outras formas linguísticas e discursivas.

Quanto aos valores modais, faremos apenas breves referências quando tal for

¹⁸³ Para além dos meios linguísticos focados neste trabalho (tipologia aspetual das predicções, perífrases verbais, adverbiais de tempo e tempos verbais), têm também relevância as relações retóricas ou discursivas: “qualquer sequência de frases reflecte uma ordenação temporal – com avanços, paragens e retrocessos narrativos –, mesmo na ausência de marcadores temporais explícitos”; “essa ordenação é condicionada fortemente por aspectos (pragmáticos) do conhecimento do mundo, nomeadamente das relações naturais entre tipos de situações” (Móia, 2011a, p. 159).

¹⁸⁴ Com base principalmente nas reflexões presentes em Ançã (1990, pp. 56-109), Casteleiro, Meira & Pascoal (1988, pp. 401-408), Cunha & Cintra (2002, pp. 447-479) e Oliveira (2003c); outras obras serão referidas oportunamente.

¹⁸⁵ Cf. 3.7. *Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo.*

relevante para a caracterização dos tempos verbais, principalmente no que se refere aos valores de modalidade deôntica¹⁸⁶ e aos matizes modais que diferenciam alguns tempos do modo conjuntivo; em todo o caso, não será aprofundada a distinção entre os modos verbais.¹⁸⁷ Passemos, então, à descrição dos tempos verbais.

3.5.4.1. *Presente do indicativo*

O presente do indicativo pode veicular os seguintes valores:

- presente:
 - cursivo, quando combinado com:
 - estados de estádio (ex.: “O João está cansado.”);
 - eventos, apenas nas seguintes circunstâncias (caso contrário, adquirem leitura iterativa, integrando-se nos dois valores que se apresentam a seguir a este):
 - ✓ com verbos performativos (ex.: “Prometo que vou.”)
 - ✓ em situações de relato direto (ex.: “Cristiano Ronaldo remata.”) (cf. Silva, 2009);
 - ✓ através do uso da perífrase ‘estar a + V_{INF}’ no presente do indicativo com processos e processos culminados; com culminações, pode criar-se ambiguidade temporal (estando disponível a leitura

¹⁸⁶ A modalidade deôntica é definida da seguinte forma por Oliveira (2003c, p. 248): “A modalidade deôntica diz respeito às circunstâncias externas (pessoais, regras sociais ou normas...) que permitem ou obrigam o participante a envolver-se na situação.”; Campos (2001, p. 172) utiliza a designação de modalidade intersujeitos: “Pela modalidade intersujeitos é construída uma relação interagentiva na qual o sujeito da enunciação age sobre o sujeito do enunciado a fim de que este, por sua vez, seja agente na realização da situação dinâmica representada pela relação predicativa <r> modalizada”. Na mesma linha de Campos, Valentim (2007, pp. 223-224) afirma que através da modalidade intersujeitos se explicitam “relações de vontade, de permissão, de obrigação, de restrição, que emanam de uma fonte deôntica, explícita ou implícita [...], e que recaem sobre o co-enunciador, directa ou indirectamente, pressionando-o ou coagindo-o a realizar a situação (necessariamente dinâmica) descrita pela relação predicativa”.

¹⁸⁷ Sobre modalidade e modos, *vide* Campos (1997c; 2001, pp. 169-173), Cunha & Cintra (2002, pp. 463-464), Loureiro (2007, pp. 47-61), Oliveira (2003a) e Valentim (2007); especificamente sobre o modo conjuntivo, *vide* Lohse (1996), Marques (2010) e Oliveira (2008).

de presente cursivo ou de fase preparatória da situação); com pontos, cria-se uma situação iterativa;

- imperfetivo durativo, englobando o momento da enunciação e estendendo-se muito para além deste no eixo do tempo, principalmente para o passado, mas podendo também subentender-se a sua continuidade no futuro; as situações com este valor revelam propriedades de estados de indivíduo; a extensão temporal depende da entidade predicada, podendo ser mais limitada (ex.: “O João é alto./ O João fuma.”) ou até atemporal (ex.: “A Terra gira à volta do Sol.”);¹⁸⁸
- frequentativo, denotando a repetição de uma situação num intervalo de tempo de extensão variável (geralmente identificado pela presença de expressões adverbiais) que engloba o tempo da enunciação (ex.: “Desde que a mãe adoeceu, o João telefona-lhe frequentemente.”);
- passado (*presente histórico* ou *narrativo*); quando utilizado com este valor, o presente do indicativo manifesta o valor de sobreposição relativamente a um ponto de referência passado, estabelecido discursiva ou contextualmente (ex.: “O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai!”);¹⁸⁹
- futuro; quando utilizado com este valor, o presente do indicativo manifesta sobreposição relativamente a um ponto de referência futuro:
 - geralmente acompanhado de um adverbial (ex.: “O João faz anos para a semana.”);

¹⁸⁸ Note-se que englobamos neste valor situações contínuas por natureza (os estados) e situações convertidas em contínuas por comutação aspetual (estados habituais que têm na base situações eventivas); estas últimas distinguem-se de situações frequentativas, que não são perspectivadas como contínuas, antes como a repetição de situações que mantêm as suas propriedades espaço-temporais inalteradas – cf. Cunha (2006), Oliveira & Cunha (2003), e ainda o tópico 3.4.2. *Valores aspetuais*, particularmente os parágrafos relativos à classificação de valores aspetuais quanto à ‘duratividade’ e à ‘quantificação’.

¹⁸⁹ Segundo Carecho (2007, p. 78), “essa deslocação da enunciação muda substancialmente os efeitos da combinação do Presente com as diversas classes de ‘aktionsart’, uma vez que, num contexto desse género, qualquer tipo de situação pode ser interpretado como verificando-se nesse momento de enunciação fictício que, tal como o do relato directo, parece deslocar-se ao longo do discurso”.

- através do recurso a perífrases temporais neste tempo verbal, tais como ‘ir + V_{INF}’, ‘haver de + V_{INF}’ e ‘ter de + V_{INF}’ (ex.: “O João vai mudar de emprego.”);
- modalidade deôntica, para formular um pedido (ex.: “Passas-me a água, se fazes favor?”) ou para fornecer uma indicação ou instrução (ex.: “Para chegares à farmácia, vais sempre em frente e viras à direita.”).

3.5.4.2. Pretérito imperfeito do indicativo

O IMP¹⁹⁰, quando usado com valor temporal de passado, necessita normalmente de um enquadramento, como, por exemplo, uma oração temporal, uma expressão adverbial de frequência ou, no caso dos estados, de localização temporal. É, por isso, considerado um tempo anafórico, dado que não se relaciona diretamente com o momento da enunciação, mas antes denota sobreposição com outro intervalo ou situação no passado. Por retirar a culminação a situações télicas, aproxima-se, a nível aspetual, do presente do indicativo; é, inclusivamente, o tempo verbal que, na maioria dos casos, substitui o presente do indicativo no discurso indireto.

Pode veicular os seguintes valores:

- passado:
 - cursivo; este valor pode ocorrer com estados de estádio (ex.: “O João estava cansado quando cheguei.”), processos (ex.: “O João estudava quando cheguei.”), processos culminados (ex.: “O João almoçava quando cheguei.”) e culminações (ex.: “O João saía quando cheguei.”) – quanto a estas duas

¹⁹⁰ Sousa (2007b), no âmbito da Teoria Formal Enunciativa, considera que este tempo verbal funciona como marcador de uma operação de translação: “O localizador translativo, a partir do qual o sujeito constrói o ponto de vista sobre o acontecimento, conserva todas as propriedades aspectuais do localizador origem, daí resultando o carácter aberto, imperfectivo, das situações localizadas.” (Sousa, 2007b, p. 84). Será este valor invariante que condiciona os diversos valores que o IMP pode assumir: “Assim, por exemplo, nos empregos de atenuação, o enunciador refugia-se numa distanciação, que nega toda a actualidade à situação de interlocução. [...] Deste modo, unificam-se os dois empregos fundamentais do Imperfeito: o modal e o aspectual.” (Sousa, 2007b, p. 90). Sobre o IMP, *vide* Freitag (2011) e Sousa (2007b); especificamente sobre os valores modais do *imperfecto*, próximos dos que o IMP pode veicular, *vide* Araus (1995).

classes, ambas perdem a culminação, como se verifica nos exemplos, e as culminações podem encontrar-se numa fase iminente do processo preparatório; na oralidade, ou num discurso menos formal, este uso do IMP com eventos é normalmente acompanhado pela perífrase ‘estar a + V_{INF}’ (contrastem-se os exemplos anteriores com os seguintes: “*O João estava a estudar/ estava a almoçar/ estava a sair quando cheguei.*”);

- imperfetivo durativo; à semelhança do presente do indicativo, as situações com este valor revelam propriedades de estados de indivíduo¹⁹¹, mas, ao contrário daquele tempo, a sua localização temporal explícita situa-se no passado (ex.: “*O João era alto./ O João fumava.*”), sendo possível (mas não obrigatória) a leitura de não existência, no presente, da situação (→ *O João já não fuma.*) ou até da entidade predicada (→ *O João já não está vivo.*) (cf. Oliveira, 2003b);

- modalidade deôntica (*imperfeto de cortesia*), como forma de polidez para atenuar uma afirmação ou um pedido (ex.: “*Queria um bilhete, se faz favor.*”);
- principalmente na oralidade, ou com o objetivo de imprimir maior grau de certeza, o IMP é frequentemente utilizado como substituto do condicional simples (ou futuro do pretérito simples do indicativo) para referir uma situação imperfetiva passada, presente ou futura que seria consequência de outra que não se verifica ou que é encarada como improvável (ex.: “*Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.*”).

¹⁹¹ Cf. a nota de rodapé n.º 188. Relativamente à leitura de iteração decorrente da utilização do IMP ou do PPS com eventos, predomina o valor de habitualidade no primeiro caso (uso do IMP) e o valor de frequência no segundo caso (uso do PPS). No entanto, quando o intervalo de enquadramento das situações é longo, verifica-se o esbatimento das fronteiras entre estados habituais e situações frequentativas. Assim, nessas circunstâncias (quando o intervalo de enquadramento é longo ou não é especificado), é possível veicular o valor de passado frequentativo recorrendo ao IMP – ex.: “*A Paula visitava muitas vezes a sua avó.*” (cf. Cunha, 2006, pp. 349-352, de onde o exemplo foi retirado). Acresce que, em condições particulares, também o passado habitual pode ser veiculado pelo PPS, nomeadamente quando “surge um adverbial de simples duração bastante longo (impossível, portanto, de ser associado à duração das situações básicas representadas) que mede o intervalo em que o estado habitual decorre” – ex.: “*A Raquel jogou ténis durante vinte anos.*” (Cunha, 2006, p. 351).

3.5.4.3. Pretérito perfeito simples do indicativo

O PPS pode veicular os seguintes valores:

- passado:
 - perfeitivo pontual; a situação é perspectivada no seu todo, de um ponto de referência posterior ao seu limite final, e não é relevante a duratividade da situação; no caso de situações télicas (processos culminados e culminações), que contêm uma delimitação intrínseca, este tempo verbal não opera nenhuma alteração aspetual, mantendo-se a culminação das situações e implicando um estado consequente (valor perfeito) – ex.: “O João leu o livro.”; já no caso de estados, processos e pontos, o PPS atribui-lhes uma delimitação externa e uma inferência de terminado (ex.: “O João esteve doente.”/ “O João viu televisão.”/ “O João espirrou.”); no caso dos estados¹⁹², pode ainda inferir-se um estado contrário (→ O João já não está doente.);
 - perfeitivo durativo – quando se combina o PPS com a perífrase ‘estar a + V_{INF}’, os eventos são perspectivados como perfeitivos mas ganham duratividade, e as situações télicas perdem a culminação (ex.: “O João esteve a ler o livro.”); no caso dos estados e processos, sendo situações inerentemente durativas, podem ser perspectivados como tal através da presença de adverbiais de duração (ex.: “O João esteve doente durante duas semanas.”/ “O João viu televisão durante duas horas.”)¹⁹³;
 - frequentativo; como dissemos anteriormente, o valor de passado frequentativo é veiculado preferencialmente pelo PPS, em combinação

¹⁹² O PPS não é compatível com estados de indivíduo não faseáveis (cf. a nota de rodapé n.º 139). Alguns verbos estativos, nomeadamente verbos mentais (ex.: ‘saber’, ‘perceber’, ‘compreender’), adquirem um significado diferente com o PPS; por exemplo, alguns significam o início do estado em causa (ex.: “O João sabia que a Maria não ia.”/ “O João soube [= ficou a saber] que a Maria não ia.”).

¹⁹³ Note-se que, no caso dos processos, o efeito obtido pelo recurso à perífrase ‘estar a + V_{INF}’ no PPS ou a adverbiais de duração (desde que da duração se possa inferir uma ocorrência episódica – cf. a nota de rodapé n.º 180) é semelhante no que se refere à duratividade da situação (ex.: “O João esteve a ver televisão (durante duas horas).”/ “O João viu televisão durante duas horas.”).

com adverbiais que favoreçam esta leitura (ex.: “*Na semana passada, o João foi à natação todos os dias.*”);¹⁹⁴

- o PPS é frequentemente utilizado em linguagem menos formal como substituto do futuro (do presente) composto do indicativo, para indicar que uma situação estará consumada antes de outra (ex.: “*Quando chegares a casa, o João já saiu.*”).

3.5.4.4. *Pretérito perfeito composto do indicativo*

O PPC encontra construções similares, ao nível da forma, em outras línguas, tais como o *Present Perfect* em Inglês ou o *Perfekt* em Alemão, e particularmente em línguas românicas (*Pretérito Perfecto* em Castelhana, *Passé Composé* em Francês, *Passato Prossimo* em Italiano, *Perfectul Compus* em Romeno).¹⁹⁵ No entanto, apesar das semelhanças morfológicas, o PPC não é, de forma alguma, equivalente àquelas construções a nível semântico, apresentando características temporais e aspetuais distintas, pelo que podemos supor que a apropriação deste tempo verbal será mais permeável à interferência linguística.

O PPC pode veicular os seguintes valores:

- no que se refere ao valor temporal, refere uma situação que se iniciou no passado, que continua a verificar-se no presente da enunciação e que provavelmente continuará a verificar-se depois deste (a menos que o contexto imponha um limite). Relativamente aos valores aspetuais, existem duas possibilidades, consoante a classe aspetual das predicções (outros elementos linguísticos podem também contribuir para cada uma destas leituras):
 - contínuo, quando combinado com estados faseáveis (ex.: “*O João tem estado doente.*”), exceto se se acrescentarem expressões adverbiais de

¹⁹⁴ Cf. a nota de rodapé n.º 191.

¹⁹⁵ Cf. Almeida (2002) sobre o contraste entre o PPC e o PPS, e ainda entre estes e o *Passé Simple* e o *Passé Composé* em Francês; Campos (1997a) sobre o PPC; Campos (1997b) e Correia (2009) sobre o contraste entre o PPS e o PPC; Campos (2005) sobre o contraste entre o PPS, o PPC e construções paralelas em Castelhana, Italiano, Francês e Romeno; e Peres (1996) sobre tempos verbais compostos do indicativo.

frequência (ex.: “O João tem estado várias vezes doente.”), caso em que adquire o valor que se enuncia de seguida;

- frequentativo (ex.: “O João tem almoçado em casa.”), por vezes apoiado por expressões adverbiais, principalmente no caso de situações atéticas (ex.: “O João tem falado com a mãe quase todas as noites.”).

3.5.4.5. Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo

O pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo é considerado um tempo anafórico, dado que não se relaciona diretamente com o momento da enunciação, antes necessitando de um ponto de referência textual ou contextual. Temporalmente, refere uma situação anterior a outra que se situa no passado; aspetualmente, assemelha-se ao PPS. Pode, então, veicular os seguintes valores:

- passado anterior:
 - perfetivo pontual (perfeito, no caso de situações téticas) – ex.: “O João disse que lera o livro no Secundário.”;
 - perfetivo durativo (imperfeito, no caso de situações téticas), quando combinado com a perífrase ‘estar a + V_{INF}’ (ex.: “O João estivera a ler o livro na véspera.”);
 - frequentativo, em combinação com adverbiais que favoreçam esta leitura (ex.: “Na semana antes do acidente, o João fora à natação todos os dias.”).

Em Português europeu atual, este tempo verbal restringe-se ao registo literário ou formal, sendo nos restantes contextos privilegiado, com o mesmo significado, o seu equivalente composto (ex.: “O João disse que tinha lido o livro no Secundário.”/ “O João tinha estado a ler o livro na véspera.”/ “Na semana antes do acidente, o João tinha ido à natação todos os dias.”). Ainda assim, persistem na linguagem corrente algumas expressões fixas que recorrem ao pretérito mais-que-perfeito simples, como “Quem me dera que (...)!”, “Tomara que (...)!” ou “Pudera!”.

3.5.4.6. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo

Como acabámos de referir, o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo equivale ao seu homónimo simples ao nível dos valores temporais e aspetuais que resultam do seu uso; distingue-se daquele no que se refere aos contextos de uso: ao passo que o mais-que-perfeito simples está a cair, progressivamente, em desuso, encontrando-se praticamente confinado ao registo escrito formal ou literário, o uso do pretérito mais-que-perfeito composto é generalizado, abrangendo qualquer contexto, tanto na escrita como na oralidade.

Este tempo é ainda utilizado frequentemente como substituto do condicional composto (ou futuro do pretérito composto do indicativo) para referir uma situação perfeitiva passada que seria consequência de outra que não se verificou (ex.: “*Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.*”), principalmente na oralidade, ou com o objetivo de imprimir maior grau de certeza à realização da consequência.

3.5.4.7. Futuro (do presente) simples do indicativo

O futuro simples do indicativo com valor temporal de futuro (e valor aspetual imperfetivo) é pouco utilizado na oralidade ou em linguagem menos formal; para veicular este valor, é mais frequente o recurso a perífrases temporais (‘ir + V_{INF}’, ‘haver de + V_{INF}’ e ‘ter de + V_{INF}’) ou o uso do presente do indicativo acompanhado por expressões adverbiais.¹⁹⁶

Por outro lado, o futuro simples do indicativo pode ser usado com valor modal, na expressão de incerteza sobre factos atuais (ex.: “Neste momento, a Maria já estará no trabalho.”). No entanto, também o uso do futuro simples com valor modal não é muito frequente na oralidade¹⁹⁷, exceto em casos particulares, como a

¹⁹⁶ Sobre a expressão de futuridade, vide Arrais (1991). Cf. ainda 3.5.2.1. *Perífrases temporais*.

¹⁹⁷ Note-se que, relativamente ao exemplo fornecido, seria mais usual, na oralidade, o recurso ao verbo modal ‘dever’ (“Neste momento, a Maria já deve estar no trabalho.”) do que a utilização do futuro simples.

interrogativa iniciada por “*Será que (...)?*” (ex.: “*Será que o João está em casa?*”)¹⁹⁸.

3.5.4.8. Futuro (do presente) composto do indicativo

O futuro composto do indicativo é utilizado para localizar uma situação futura relativamente a outra, também futura, numa relação de anterioridade (ex.: “*Quando chegares a casa, o João já terá saído.*”); distingue-se, assim, do futuro simples por ser perfeitivo (e perfeito, relativamente a situações télicas). Como referimos anteriormente, na oralidade é frequentemente substituído pelo PPS (ex.: “*Quando chegares a casa, o João já saiu.*”).

À semelhança do futuro simples, pode também veicular o valor modal de incerteza (cf. 81 a.), mas relativamente a factos passados perfeitivos ou frequentativos, que, quando afirmados com certeza, seriam expressos pelo PPS (cf. 81 b.):

- (81) a. Ontem, o João terá estado todo o dia em casa.
b. Ontem, o João esteve todo o dia em casa.

O futuro composto, tal como o simples, é pouco utilizado na oralidade.¹⁹⁹

3.5.4.9. Condicional simples (ou futuro do pretérito simples do indicativo)

Este tempo verbal pode apresentar um valor predominantemente temporal, referindo uma situação posterior a outra passada (daí ser considerado, por alguns autores, como um tempo verbal integrado no modo indicativo, com a designação de futuro do pretérito simples), ou um valor predominantemente modal (pelo que tem

¹⁹⁸ Esta estrutura aparenta ter sofrido um processo de gramaticalização, pois é utilizada independentemente do número do sujeito (compare-se o exemplo acima com “*Será que eles estão em casa?*”) e do valor temporal (note-se que as construções “*Será que o João estava em casa quando lá passámos?*”, “*Será que o João ontem esteve em casa?*” ou “*Será que o João vai estar em casa quando lá passarmos?*” são mais correntes do que, respetivamente, “*Estaria o João em casa quando lá passámos?*”, “*Terá o João ontem estado em casa?*” ou “*Estará o João em casa quando lá passarmos?*”, as quais também estão corretas e exprimem o mesmo valor de incerteza).

¹⁹⁹ Note-se que, relativamente ao exemplo fornecido em 81 a., seria mais usual, na oralidade, o recurso ao verbo modal ‘dever’ (“*Ontem, o João deve ter estado todo o dia em casa.*”) do que a utilização do futuro composto.

sido tradicionalmente considerado como um modo independente – o condicional).

No exemplo seguinte, a forma “usaria” assume valor temporal de posterioridade face a um ponto de referência que se situa no passado (‘preparar a roupa’).

(82) A Maria preparou antecipadamente a roupa que usaria na festa.

Curiosamente, tal como acontece com o futuro (do presente) simples do indicativo, o futuro do pretérito simples, nesta aceção temporal, é tendencialmente substituído, na oralidade, pela forma perifrástica ‘ir + V_{INF}’ (a qual marca posterioridade face a um ponto de referência), mas neste caso conjugada no IMP:

(83) A Maria preparou antecipadamente a roupa que ia usar na festa.

Quando assume valor modal, o condicional simples pode exprimir incerteza (cf. 84 a.) quanto a factos passados imperfetivos (cursivos ou durativos) que, quando afirmados com certeza, seriam expressos pelo IMP (cf. 84 b.):

- (84) a. O João teria doze anos quando a irmã nasceu.
b. O João tinha doze anos quando a irmã nasceu.

Pode ainda referir uma situação imperfetiva passada, presente ou futura que seria consequência de outra que não se verifica ou que é encarada como improvável (cf. 85 a.). Com este valor modal, como já referimos, pode ser substituído pelo IMP – e esta parece ser a opção privilegiada no discurso oral (cf. 85 b.):

- (85) a. Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, compraria este carro.
b. Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.

3.5.4.10. Condicional composto (ou futuro do pretérito composto do indicativo)

O condicional composto veicula os mesmos valores modais que o condicional simples, mas com valor aspetual perfetivo. Assim, pode exprimir incerteza (cf. 86 a.)

quanto a factos passados perfeitivos que, quando afirmados com certeza, seriam expressos pelo pretérito mais-que-perfeito do indicativo – cf. 86 b.):

- (86) a. Na semana antes do acidente, o João teria ido à natação todos os dias.
b. Na semana antes do acidente, o João tinha ido à natação todos os dias.

Pode ainda referir uma situação passada perfeitiva que seria consequência de outra que não se verificou (cf. 87 a.). Como já referimos, com este valor é frequentemente substituído, na oralidade, pelo pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (cf. 87 b.):

- (87) a. Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não teria sido multado.
b. Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.

3.5.4.11. Imperativo

O imperativo é o modo verbal representativo, por excelência, da modalidade deôntica, dado que o seu emprego tem como objetivo exortar à realização de uma ação (pelo que não se coaduna com os estados não faseáveis – cf. o tópico 3.5.1.1.2. *Estados faseáveis e estados não faseáveis*). Essa exortação pode revestir-se de vários matizes, desde a ordem, ao conselho, ao apelo, ao convite, à instrução, ao pedido ou até à súplica, contribuindo para tal, entre outros fatores, a entoação, no caso do registo oral. Morfologicamente, apenas existem as formas verbais de segunda pessoa (singular e plural), sendo as formas verbais das restantes pessoas gramaticais e da negativa supridas pelo presente do conjuntivo.

Como já temos vindo a notar, existem outros meios linguísticos, entre eles outros tempos verbais, que permitem exprimir os diversos matizes de modalidade deôntica do imperativo, com diferentes efeitos pragmáticos (intenção comunicativa, adequação ao contexto situacional e ao interlocutor, eficácia comunicativa) (cf. Ançã, 1990, pp. 105-109; Cunha & Cintra, 2002, pp. 474-479; e Oliveira, 2003a, pp. 254-256).

Relativamente ao valor temporal, o imperativo reparte-se entre a expressão presente

da vontade do locutor e o tempo futuro (mais próximo ou menos do presente, mas ainda assim necessariamente posterior à enunciação) em que a ação expressa será (ou não) realizada (ex.: “Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.”).

3.5.4.12. Presente do conjuntivo

O presente do conjuntivo veicula valores temporais, aspetuais e modais semelhantes aos que podem ser expressos pelo futuro simples do conjuntivo; será o cotexto que determinará a utilização de um ou outro, uma vez que raramente podem comparecer no mesmo contexto sintático.²⁰⁰

O presente do conjuntivo pode veicular valor temporal de presente ou de futuro. Relativamente às condições que favorecem uma ou outra leitura temporal, Marques (2010, p. 555) destaca o ponto de perspectiva temporal em articulação com a classe aspetual das predicacões; também as construções sintáticas e o valor semântico do elemento subordinante podem restringir a leitura temporal deste tempo verbal. Quanto ao primeiro fator, as orações com o presente do conjuntivo podem estabelecer uma relação temporal deítica (i.e., ter como ponto de referência o momento da enunciação) ou anafórica (i.e., o ponto de referência pode ser estabelecido cotextualmente), neste caso tendo como referência um momento necessariamente posterior ao momento de enunciação, nunca anterior; por outro lado, a relação entre a situação descrita no presente do conjuntivo e o ponto de referência é de sobreposição no caso dos estados e de posterioridade no caso dos eventos. Assim, teremos informação temporal de presente quando o ponto de referência é o momento da enunciação e a situação é estativa (cf. frase 88); e informação temporal de futuro quando o ponto de referência é o momento da enunciação e a situação é eventiva (cf. frase 89) ou quando o ponto de referência é um tempo posterior ao momento da enunciação (cf. frase 90 com um estado e frase 91 com um evento).

²⁰⁰ Marques (2010, p. 559) afirma que apenas em orações relativas com quantificador universal podem comparecer os dois tempos, apesar de ser preferível o futuro simples do conjuntivo, pois este autor questiona a aceitabilidade do presente do conjuntivo neste contexto (ex.: “*los / todos os* carros que estiverem / ?estejam estacionados nesta rua podem ser rebocados.”).

- (88) Não sei do João, talvez esteja em casa.
- (89) Talvez o João hoje chegue a tempo da sobremesa.
- (90) Talvez o João esteja em casa quando lá passarmos.
- (91) Talvez o João chegue a tempo da sobremesa no sábado.

No entanto, nem sempre este padrão se verifica. Como dissemos, outros fatores que interferem na leitura temporal do presente do conjuntivo são as construções sintáticas e os elementos subordinantes. Por exemplo, as orações temporais que contêm o presente do conjuntivo têm uma interpretação de futuro (posterioridade face ao momento da enunciação), independentemente da classe aspetual da predicação (cf. frase 92 com um estado e frase 93 com um evento); e certos elementos subordinantes impõem determinada leitura temporal (o verbo ‘pedir’, por exemplo, impõe posterioridade – cf. frase 94 com um estado e frase 95 com um evento).

- (92) Telefono-te logo que esteja em casa.
- (93) Telefono-te logo que chegue a casa.
- (94) Peço-te que estejas em casa à meia-noite.
- (95) Peço-te que chegues a casa antes da meia-noite.

Relativamente aos valores aspetuais, o presente do conjuntivo pode veicular, *grosso modo*, os mesmos valores que o presente do indicativo: valor cursivo com estados de estádio (ex.: “Não sei do João, talvez esteja em casa.”) e com eventos acompanhados da perífrase ‘estar a + V_{INF}’ (ex.: “É provável que o João esteja a ver televisão.”); as culminações são perspectivadas na fase preparatória da situação – ex.: “É provável que o João esteja a chegar.”); imperfetivo durativo (ex.: “Talvez o João seja de Coimbra.”/ “Não me agrada que o João fume.”); e frequentativo, apoiado por adverbiais (ex.: “É natural que o João lhe telefone frequentemente.”).

Quanto a valores modais, podemos dizer, genericamente, que quando este tempo verbal expressa situações hipotéticas, estas são percecionadas como possíveis ou prováveis, tal como acontece com o futuro simples do conjuntivo e ao contrário do

que sucede com o pretérito imperfeito do conjuntivo, através do qual se expressa pouca probabilidade ou até impossibilidade de concretização das situações. Além deste aspeto, o presente do conjuntivo é utilizado para exprimir valor imperativo, como já referimos (cf. o tópico 3.5.4.11. *Imperativo*), fornecendo as formas verbais de que o modo imperativo não dispõe na afirmativa (terceira pessoa do singular e do plural e primeira pessoa do plural) e todas as formas verbais na negativa.

3.5.4.13. *Pretérito perfeito do conjuntivo*

O pretérito perfeito do conjuntivo relaciona-se com o presente do conjuntivo, na medida em que o verbo ‘ter’, auxiliar de formação dos tempos compostos, se encontra neste tempo; assim, pode ter como ponto de referência o momento da enunciação ou um momento posterior, estabelecido contextualmente. Difere do presente do conjuntivo por estabelecer com o ponto de referência uma relação de anterioridade e marcar, aspetualmente, o valor perfeitivo (e perfeito, no caso de situações télicas). Deste modo, o pretérito perfeito do conjuntivo pode expressar anterioridade face ao momento da enunciação, adquirindo valor de passado (cf. frase 96), ou anterioridade face a um ponto de referência temporal futuro, adquirindo valor de futuro anterior a outra situação futura (cf. frase 97).

(96) Talvez tenha deixado a minha carteira em casa do João.

(97) Quando chegares a casa, talvez o João já tenha chegado.

Quando integra orações temporais, este tempo assume valor de futuro, tal como o presente do conjuntivo, com a diferença de que expressa anterioridade face a outro momento futuro (ex.: “*Informa-me logo que tenhas tomado uma decisão.*”)

Por contraste com o tempo correspondente do modo indicativo (o PPC– cf. frase 98), este tempo não adquire leitura iterativa com eventos (cf. 99), a menos que essa leitura seja imposta através de expressões adverbiais (cf. 100):

- (98) O João tem almoçado em casa.
- (99) Talvez o João tenha almoçado em casa.
- (100) Talvez o João tenha almoçado em casa nos últimos três dias.

3.5.4.14. Pretérito imperfeito do conjuntivo

Dos tempos simples do conjuntivo, o pretérito imperfeito é o único que pode tomar como ponto de referência um tempo anterior ao momento da enunciação; no entanto, pode também ancorar-se no momento da enunciação ou num momento posterior a este, tal como acontece com o presente e o futuro simples. No primeiro caso, ou veicula valor temporal de passado (ex.: “Se o João tivesse mais dinheiro na altura, *tinha comprado um carro melhor do que este.*”), ou cria ambiguidade temporal, pois como, aspetualmente, este tempo não impõe um limite às situações (à semelhança do pretérito imperfeito do indicativo), pode ficar em aberto se estas continuam até ao momento da enunciação, ou até para além deste (ex.: “O João *pediu-me que comprasse o jornal (ontem/ hoje/ amanhã).*”).

No caso de tomar como ponto de referência o momento da enunciação, o pretérito imperfeito pode referir uma situação presente com estados (cf. frase 101) ou futura com eventos (cf. 102); com um ponto de referência futuro, o valor temporal é de futuro (cf. frase 103 com um estado e 104 com um evento).

- (101) Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.
- (102) Se hoje me sáisse o Euromilhões, partia logo de viagem.
- (103) Se o João daqui a um ano tivesse mais dinheiro, comprava este carro.
- (104) Se me sáisse o Euromilhões na próxima sexta-feira, partia logo de viagem.

Como referimos, o presente e o futuro simples do conjuntivo também podem ter como ponto de referência o momento da enunciação ou um momento posterior, e também podem assumir valor de presente ou de futuro; no entanto, distinguem-se do pretérito imperfeito do conjuntivo no que se refere ao valor modal. Como Marques (2010) sintetiza,

estas formas não estão em variação livre. De facto, embora seja possível substituir-se o presente ou o futuro do conjuntivo pelo pretérito imperfeito do conjuntivo sem perda de gramaticalidade, essa substituição é acompanhada por uma alteração na interpretação da frase. No caso das frases com o pretérito imperfeito do conjuntivo, o estado de coisas descrito pela oração com o conjuntivo ou é contrário aos factos conhecidos – i.e., a oração tem uma interpretação contrafactual – ou é menos provável do que o estado de coisas descrito pela oração correspondente com o presente ou o futuro do conjuntivo. Dito de outro modo, as orações com o presente ou o futuro do conjuntivo apontam para possibilidades que estão em aberto no contexto de enunciação, contrariamente às frases com o pretérito imperfeito do conjuntivo (Marques, 2010, p. 558).

Os seguintes exemplos comprovam esta constatação. Ao nível do valor temporal e aspetual, as frases apresentadas são equivalentes, referindo um processo imperfetivo ancorado no momento de enunciação, localizando-se num momento posterior a este (futuro); no entanto, nas frases (105) e (106), com o presente e o futuro simples do conjuntivo, respetivamente, a situação de ‘o João ir às compras’ é encarada pelo locutor como possível ou provável, ao passo que na frase (107), com o pretérito imperfeito do conjuntivo, a mesma situação é encarada como possível, mas pouco provável, ou até como impossível (no caso de o locutor saber que o João não tenciona ou não pode ir às compras).

(105) Caso o João vá às compras, vou com ele.

(106) Se o João for às compras, vou com ele.

(107) Se o João fosse às compras, ia com ele.

Quando o ponto de referência é passado, a leitura modal de orações condicionadas que utilizam o pretérito imperfeito do conjuntivo é contrafactual (ex.: “Se o João tivesse mais dinheiro na altura, tinha comprado um carro melhor do que este.” – subentende-se que o locutor acredita, ou sabe, que o João não tinha dinheiro suficiente para comprar um carro melhor do que aquele a que o locutor se refere).

3.5.4.15. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo

O pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo é o tempo composto equivalente ao pretérito imperfeito, pois o auxiliar ‘ter’ encontra-se conjugado neste tempo. Nesta medida, pode relacionar-se com um ponto de referência passado ou futuro ou com o momento da enunciação, marcando anterioridade e perfetividade (as situações télicas atingem a culminação). Os valores temporais disponíveis são: passado anterior a um ponto de referência passado (cf. frase 108); passado (em relação ao momento da enunciação – cf. 109); futuro anterior a um ponto de referência futuro (cf. 110).

(108) Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.

(109) Se o João já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.

(110) Se o João para o ano já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.

Tal como sucede com o pretérito imperfeito do conjuntivo, quando o ponto de referência é o momento da enunciação ou um momento posterior a este, o pretérito mais-que-perfeito distingue-se dos restantes tempos (neste caso, dos tempos compostos do conjuntivo) pelo facto de as situações serem perspectivadas como pouco prováveis ou impossíveis (cf. frase 111 com o pretérito perfeito e frase 112 com o futuro composto, por oposição à frase 113, com o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo).

(111) Caso o João já tenha acabado o curso, pode trabalhar na minha empresa.

(112) Se o João já tiver acabado o curso, pode trabalhar na minha empresa.

(113) Se o João já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.

Em todas as frases, o ponto de referência é o momento da enunciação, com o qual as situações com os tempos compostos do conjuntivo estabelecem uma relação de anterioridade (‘o João ter ou não acabado o curso’ é perspectivado, em todos os casos, como anterior ao presente), sendo o valor aspetual perfetivo e perfeito (o estado consequente, será o João ter ou não uma qualificação profissional). Contudo, nas

frases (111) e (112), a situação em causa é encarada pelo locutor como possível ou provável, enquanto na frase (113), com o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, a mesma situação é encarada como possível, mas pouco provável (o locutor desconhece se o João concluiu ou não o curso, mas considera pouco provável), ou até como irreal (no caso de o locutor saber que o João ainda não concluiu o curso).

Quando o ponto de referência é passado, a leitura modal de orações condicionadas que utilizam o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo é contrafactual (ex.: “Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.” – subentende-se que o locutor sabe que o João não respeitou os limites de velocidade, facto pelo qual foi multado).

3.5.4.16. Futuro simples do conjuntivo

Os valores temporais, aspetuais e modais do futuro simples do conjuntivo já foram sendo referidos a propósito dos outros dois tempos simples do conjuntivo, por aproximação ou contraste. Este tempo veicula valores próximos do presente do conjuntivo, distinguindo-se dele apenas no que se refere aos contextos linguísticos em que pode comparecer. No que se refere a este aspeto, o futuro do conjuntivo ocorre num número mais reduzido de estruturas do que o presente do conjuntivo, a saber: orações relativas com quantificador universal (frase 114); orações condicionais introduzidas pela conjunção ‘se’ (frase 115); e orações temporais introduzidas por ‘quando’, ‘enquanto’ ou ‘assim que’ (frase 116) (cf. Marques, 2010, p. 559).

(114) Quem estiver com sede pode aproveitar para beber água nesta fonte.

(115) Se tiveres tempo, podemos falar agora.

(116) Quando chegares a casa, o João já saiu.

Resumindo o que já foi dito anteriormente sobre o futuro do conjuntivo (cf. 3.5.4.12. *Presente do conjuntivo* e 3.5.4.14. *Pretérito imperfeito do conjuntivo*), este tempo verbal é imperfetivo e pode veicular valor temporal de presente ou de futuro. As

orações com o futuro do conjuntivo estabelecem, normalmente, uma relação de sobreposição no caso dos estados e de posterioridade no caso dos eventos, podendo o ponto de referência ser o momento da enunciação ou um momento posterior. Teremos, assim, valor de presente no caso de estados ancorados no momento da enunciação (cf. frase 117) e valor de futuro no caso de eventos (cf. 118) e/ou no caso de o ponto de referência ser posterior ao momento da enunciação (cf. frase 119, com um estado).

(117) Quem estiver com sede pode aproveitar para beber água nesta fonte.

(118) Quem chegar em último lugar, faz o jantar.

(119) Quem tiver mais pontos no sábado, ganha a competição.

Como foi dito sobre o presente do conjuntivo, e é válido para o futuro simples, as orações temporais têm sempre uma interpretação de futuro, independentemente da classe aspetual da predicação (cf. frase 120 com um estado e frase 121 com um evento).

(120) Telefono-te quando estiver em casa.

(121) Telefono-te quando chegar a casa.

Quanto ao valor modal, quando este tempo verbal expressa situações hipotéticas, estas são perspectivadas como possíveis ou prováveis, tal como acontece com o presente do conjuntivo e ao contrário do que sucede com o pretérito imperfeito do conjuntivo (cf. 3.5.4.14. *Pretérito imperfeito do conjuntivo*, onde desenvolvemos um pouco mais o contraste entre os tempos simples do conjuntivo ao nível do valor modal).

3.5.4.17. Futuro composto do conjuntivo

O que foi dito sobre o futuro simples do conjuntivo é válido para o futuro composto, com a diferença de que este último, sendo composto, estabelece com o ponto

de referência uma relação de anterioridade e é perfeitivo (e perfeito, relativamente a situações télicas). Deste modo, pode expressar os valores temporais de passado face ao momento da enunciação (cf. frase 122) ou de futuro anterior a outro momento futuro, quando o ponto de referência é posterior ao momento da enunciação (cf. 123).

(122) Se o João tiver visto as notícias entretanto, já soube do acidente.

(123) Se, quando eu chegar a casa, o João ainda não tiver dado notícias, telefono-lhe.

Quando integra orações temporais, assume valor de futuro, à semelhança do presente, futuro simples e pretérito perfeito do conjuntivo – e, tal como este último, marca anterioridade relativamente a outro facto futuro (ex.: “*Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.*”). Aproxima-se destes três tempos verbais também no que se refere ao valor modal que pode veicular: no caso de situações hipotéticas, estas são encaradas pelo locutor como possíveis ou prováveis (cf. 3.5.4.15. *Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo*, onde desenvolvemos um pouco mais o contraste entre os tempos compostos do conjuntivo ao nível do valor modal).

3.6. Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português

Nesta secção, iremos apresentar, em traços gerais²⁰¹, a orgânica do sistema temporal-aspetual em Russo, comparando com o sistema temporal-aspetual em LP. A identificação das principais diferenças entre estes dois sistemas linguísticos tem o propósito metodológico de nos apoiar na seleção dos tópicos linguísticos que consideraremos de maior relevância no ensino e apropriação da LP por aprendentes adultos falantes de línguas eslavas²⁰², e que, por conseguinte, serão focados no estudo

²⁰¹ Não entraremos em questões de pormenor porque os nossos conhecimentos de Russo não nos permitem explicar com rigor particularidades de uso mais específicas. No entanto, encorajamos os professores e os aprendentes a aprofundarem esta comparação linguística, com recurso, por exemplo: aos conhecimentos dos aprendentes sobre as suas LMs; a pesquisa documental (cf. a nota de rodapé n.º 204, onde são referidos alguns documentos), à tradução/ retroversão realizada por aprendentes com o auxílio dos professores; entre outros.

²⁰² Cf. 3.7. *Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo*. Também serão tidos em consideração outros critérios, que explicaremos nesse tópico.

empírico (cf. 4.3. *Conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados* e Capítulo 7 – *Dificuldades no Tempo e Aspeto em Português*).

Com esta síntese, pretendemos ainda atingir os seguintes objetivos didáticos, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados anteriormente (cf. 2.2.2. *Transferência linguística* e 2.3.2. *Rentabilização dos repertórios linguísticos*):

- alertar os professores/ aprendentes para estruturas linguísticas que, por serem diferentes em LP e nas LMs, poderão ser de mais difícil apropriação para os aprendentes (o que terá de ser confirmado caso a caso, pois não é certo que efetivamente o sejam);
- fornecer um ponto de partida para professores/ aprendentes compreenderem algumas dificuldades com que efetivamente se deparam no ensino/ na apropriação de estruturas linguísticas relacionadas com o Tempo e Aspeto em LP que resultarão de interferência linguística das LMs;
- fornecer informações que possam ser rentabilizadas através de estratégias interlinguísticas, no sentido de (o professor) auxiliar os aprendentes a estabelecer correspondências entre estruturas semelhantes e, por outro lado, distanciar estruturas que são diferentes nas línguas em causa.

Estes mesmos objetivos nortearam a análise comparativa entre a LP e o Russo que desenvolvemos noutros trabalhos²⁰³, no âmbito do projeto *Aproximações à Língua*

²⁰³ Cf. Amaral, Oliveira, Faneca & Ferreira (2007), Ferreira (2009), Ferreira (2008), Ferreira & Ançã (2007a e 2007c), Oliveira, Faneca & Ferreira (2007a e 2007b) e Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã (2007 e 2010). A análise comparativa que foi realizada nesses trabalhos não incidia apenas sobre o Tempo e Aspeto; no que se refere a outras diferenças significativas entre o Russo e a LP, que poderão igualmente estar na origem de dificuldades na apropriação da LP por parte deste público, destacamos: a utilização de alfabetos diferentes (o Russo utiliza o alfabeto cirílico, assim como o Ucraniano, Bielorrusso, Búlgaro, Macedónio e Sérvio), com consequências ao nível da ortografia e da leitura; a inexistência em Russo de alguns sons utilizados em LP (vogais abertas, sons nasais, /R/), o que dificulta a pronúncia dos mesmos; a inexistência de artigos (definidos e indefinidos) em Russo; ao nível da concordância nominal, a existência do género neutro em Russo, bem como as diferenças de género gramatical entre palavras em Russo e em LP; a utilização, em Russo do sistema de casos, que acentua as diferenças entre esta língua e a LP ao nível sintático, nomeadamente no que se refere ao uso de preposições, que é mais variado e frequente em LP.

Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal (cf. o tópico 4.2. da Introdução), e que agora desenvolvemos de forma mais aprofundada e centrada especificamente no Tempo e Aspeto.²⁰⁴ Tal como nesses trabalhos, as razões que subjazem à escolha da Língua Russa para realizar esta análise comparativa prendem-se com o facto de esta língua integrar o repertório linguístico de uma parte muito significativa dos falantes de línguas eslavas, por motivos histórico-políticos, tendo, inclusivamente, o estatuto de LM para muitos deles (mesmo para sujeitos provenientes de outros países que não a Rússia ou nos quais o Russo não tem, atualmente, o estatuto de língua oficial)²⁰⁵; e, por outro lado, com o facto de o Russo ter muitas semelhanças com as restantes línguas eslavas (principalmente com as outras duas do grupo oriental – o Ucrainiano e o Bielorrusso), nomeadamente no que se refere à expressão do Tempo e Aspeto.

Começaremos pelo aspeto verbal, depois focaremos os tempos verbais, os modos e, finalmente, a concordância verbal.

3.6.1. Aspeto verbal

O Aspeto é uma noção central no sistema temporal-aspetual em Russo e, como tal, encontra-se bastante desenvolvido. No que se refere à flexão verbal, ao passo que em LP não existe uma especialização dos morfemas flexionais, sendo os mesmos portadores de informação simultaneamente temporal e aspetual, em Russo é a própria

²⁰⁴ Sobre o funcionamento do sistema temporal-aspetual em Russo, baseámo-nos nos seguintes documentos: Andrews (2001), Batoréo (2008), Beard (1996), Chicouène (2004), Comrie (1987), Khavronina (2003), Mateus, Fischer & Pereira (2005), Pliássova (2007a), Poulkina (1986), Stepánova (1990), Wade (2002) e Wiśniewska (2007). Foram igualmente relevantes as informações recolhidas junto dos entrevistados do grupo B (imigrantes em Portugal falantes de línguas eslavas com formação no ensino de línguas – cf. o Capítulo 4 – *Enquadramento metodológico e recolha de dados* e o Anexo 12. *Transcrições das entrevistas*) e a frequência de aulas de Russo (cf. o tópico 4.1. da Introdução – *Cursos de Russo*).

²⁰⁵ Cf. o tópico 2. da Introdução – *Pressupostos teóricos e público-alvo*, 1.3.2.1. *Línguas eslavas e distribuição geográfica*; e o Capítulo 6 – *Gestão dos repertórios linguísticos*, sobre a caracterização dos repertórios linguísticos dos informantes deste estudo (sendo notória a relevância da Língua Russa) e sobre o recurso a estratégias interlinguísticas na apropriação da LP (mais uma vez, tendo a Língua Russa um lugar de destaque).

forma lexical do verbo que contém o valor aspetual, à qual depois se acrescentam os morfemas flexionais de tempo. Assim, para traduzirmos um verbo português temos, geralmente, dois verbos em Russo, que diferem no que se refere ao valor aspetual: um verbo perfetivo e um verbo imperfetivo. De acordo com Wade (2002, p. 111), esses dois verbos, por sua vez, têm normalmente (mas nem sempre) a mesma base lexical, e podem formar-se das seguintes formas:

- por prefixação (normalmente o verbo perfetivo contém um prefixo):
ex.: *pet'* [петь; imp.]/ *spet'* [спеть; perf.] – ‘cantar’;
- o verbo imperfetivo pertence à 1.^a conjugação e o perfetivo à 2.^a (em Russo, existem duas conjugações verbais):
ex.: *vkliutchat'* [включать; imp.]/ *vkliutchit'* [включить; perf.] – ‘ligar’;
- pela inserção de um infixo, presente no verbo imperfetivo:
ex.: *nadevat'* [надевать; imp.]/ *nadet'* [надеть; perf.] – ‘vestir’;
- em poucos casos, o par imperfetivo e perfetivo procede de uma raiz diferente:
ex.: *lovit'* [ловить; imp.]/ *poimat'* [поймать; perf.] – ‘apanhar’.

Existem alguns verbos que, pela própria natureza da situação retratada, não permitem esta duplicidade. Alguns exemplos, retirados de Beard (1996), são *rabotat'* [работать; trad.: ‘trabalhar’] e *dumat'* [думать; trad.: ‘pensar’], os quais apenas existem como imperfetivos, não tendo, portanto, equivalentes perfetivos. O contrário também acontece – verbos que apenas existem como perfetivos (ex.: *hlienut'* [хлынуть; trad.: ‘jorrar’]). A complexidade do sistema aspetual em Russo excede largamente os apontamentos que aqui registamos²⁰⁶; existem ainda verbos com dois equivalentes imperfetivos – nesses casos, o imperfetivo secundário introduz uma alteração, ainda que ligeira, ao próprio significado do verbo, e pode ainda introduzir uma alteração ao nível do valor aspetual.

Quando existem dois verbos com o mesmo significado e com valor aspetual

²⁰⁶ No entanto, não consideramos que seja necessário ou útil entrar em detalhes dessa natureza para os objetivos que nos levaram a incluir esta secção neste estudo.

distinto, o verbo imperfetivo denota uma situação perspectivada no seu decurso, ou então uma situação iterativa (frequentativa ou habitual); o verbo perfetivo denota uma situação perspectivada na sua totalidade, completa, acabada e única, implicando, sempre que aplicável, um estado consequente. Na verdade, o uso dos verbos perfetivos é bastante redutor, na medida em que é preciso uma situação cumprir todos estes critérios para que se possa/ deva selecionar o par perfetivo. A comprovar este facto, Andrews (2001) constata que:

L1 [First Language] speakers of CSR [Contemporary Standard Russian] use the imperfective in a creative and robust way. The imperfective is generally considered to be used more frequently than the perfective. L2 [Second Language] speakers of CSR make a large number of errors due to overuse of the perfective, especially in the past tense (Andrews, 2001, p. 91).

Recorrendo a um exemplo de Beard (1996), em Russo é possível traduzir a frase “Ela tentou salvar o rapaz” com recurso ao verbo imperfetivo *spassat’* [спасать; trad.: ‘salvar’]: *Ona spassala malhtchika*. [Она спасала мальчика.], o que significa que o sujeito levou a cabo a ação de salvar o rapaz, mas sem sucesso, ou seja, na realidade não conseguiu salvar o rapaz. Para veicular o mesmo significado, mas referindo uma ação completa e acabada, ou seja, em que o salvamento teria sido bem sucedido, recorrer-se-ia ao verbo perfetivo *spassti* [спасти; trad.: ‘salvar’]: *Ona spassla malhtchika*. [Она спасла мальчика.]. Da mesma forma, se o estado consequente da situação (já) não se verificar, utiliza-se o verbo imperfetivo. Assim, enquanto em Português se empregaria o PPS para dizer “Ontem trouxe um livro da biblioteca”, independentemente de já ter ou não devolvido o livro, em Russo utilizar-se-ia o verbo perfetivo no caso de o sujeito ainda ter o livro consigo (sendo este o estado consequente da ação) e o verbo imperfetivo no caso de já o ter devolvido, pois o estado consequente já não se verificaria.²⁰⁷

²⁰⁷ Esta particularidade do sistema aspetual russo, que diverge da LP, levou-nos a incluir, no teste linguístico, uma pergunta incidindo sobre ação reversa (grupo G do teste linguístico – cf. os Anexos 1, 2 e 3). Cf. 4.3.1. *Conceção do teste linguístico* e 7.5.5. *Ação reversa* (sobre a análise das respostas a esta questão).

Ainda relativamente ao Aspeto, podemos acrescentar que em Russo não existe um verbo equivalente ao verbo português ‘estar’; e o verbo *bit’* [быть], equivalente ao verbo ‘ser’, não é utilizado enquanto verbo copulativo no presente (apesar de o ser no passado, e de ser ainda o verbo auxiliar do futuro analítico, como veremos adiante).

No que se refere às perífrases aspetuais, encontramos equivalentes em Russo a algumas (ex.: ‘começar a + V_{INF}’ – ‘*natchinat’* [начинать] + V_{INF}) mas não a outras (ex.: ‘estar a + V_{INF}’; ‘andar a + V_{INF}’).

3.6.2. Tempos verbais

Em relação aos tempos verbais, Batoréo (2008) esclarece que:

Com o sistema aspectual tão rico e complexo, as Línguas Eslavas, por regra, apresentam uma distinção temporal simplificada: *passado – presente – futuro*. O cruzamento da informação aspectual com a informação temporal permite, por sua vez, criar valores témporo-aspectuais específicos (Batoréo, 2008, p. 42).

Assim, os verbos imperfetivos conjugam-se no passado, presente e futuro (analítico), para transmitir situações perspectivadas no seu decurso ou repetidas. Os verbos perfetivos são utilizados para referir o passado e o futuro, mas não o presente, pois uma situação relativa ao tempo presente estará, por natureza, em decurso. Partindo desta incompatibilidade, são utilizados com os verbos perfetivos os mesmos morfemas flexionais que, quando adicionados aos verbos imperfetivos, transmitem a noção de presente – mas desta combinação resulta o valor de futuro (sintético), dado que seria impossível obter uma leitura de presente com verbos perfetivos.

Para exemplificarmos as formas resultantes da combinação de verbos perfetivos e imperfetivos com a flexão temporal, atentemos no par *pissat’/ napissat’* [писать/ написать]. O primeiro verbo é imperfetivo e o segundo perfetivo, e ambos significam ‘escrever’. As formas apresentadas referem-se à 1.^a pessoa do singular (*la* [Я; trad.: ‘eu’]):

Quadro 7. Verbo *pissat'* (imperfetivo) na 1.^a pessoa do singular e equivalência em Português

	<i>Pissat'</i> [писать] 'escrever' (imperfetivo)	Equivalente em LP
Presente	<i>Ia pixu</i> [Я пишу]	Eu escrevo/ estou a escrever
Passado	<i>Ia pissal(a)</i> [Я писал(а)]	Eu escrevia
Futuro (analítico)	<i>Ia budu pissat'</i> [Я буду писать]	Eu vou escrever/ escreverei

Quadro 8. Verbo *napissat'* (perfetivo) na 1.^a pessoa do singular e equivalência em Português

	<i>Napissat'</i> [написать] 'escrever' (perfetivo)	Equivalente em LP
Passado	<i>Ia napissal(a)</i> [Я написал(а)]	Eu escrevi
Futuro (sintético)	<i>Ia napixu</i> [Я напишу]	Eu terei escrito

Como se pode observar, enquanto a forma imperfetiva *pixu* tem valor temporal de presente, a forma perfetiva *napixu*, com o mesmo morfema flexional, tem valor de futuro.

Quanto à expressão do valor de passado, observa-se que a flexão verbal, em Russo, é apenas uma, a mesma para verbos perfetivos e imperfetivos, o que contrasta com a diversidade de tempos verbais prototipicamente de passado em LP (quer do indicativo quer do conjuntivo). As diferenças aspetuais no passado, em Russo, são marcadas pela própria seleção do verbo. De uma forma geral, podemos dizer que existe uma grande proximidade entre o passado de verbos perfetivos em Russo e o PPS em Português; e entre o passado de verbos imperfetivos em Russo e o IMP em LP.

É ainda de realçar o facto de não existirem formas compostas em Russo, ao contrário da LP, em que existem, ao todo, duas formas não finitas e sete tempos verbais constituídos com o verbo auxiliar de formação dos tempos compostos 'ter'.²⁰⁸

O futuro analítico, formado com verbos imperfetivos, é o único tempo verbal

²⁰⁸ Formas não finitas compostas em LP: infinitivo composto e gerúndio composto. Tempos verbais compostos em LP: pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro composto do indicativo; condicional composto; pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro composto do conjuntivo.

que recorre a um verbo auxiliar, e equivale à perífrase 'ir + V_{INF}' em LP, assemelhando-se, inclusivamente, ao nível da estrutura ('*bit'* + V_{INF}'), com a diferença de que o verbo auxiliar em Russo é o verbo 'ser' [*bit'*; *быть*] e em LP é o verbo 'ir'.

3.6.3. Modos verbais

As formas apresentadas como equivalentes em LP, nos Quadros 7 e 8, pretendiam apenas facilitar a compreensão dos valores transmitidos pelas formas verbais em Russo. Na verdade, estas são usadas tanto em contextos que em LP exigiriam o modo indicativo como o conjuntivo ou o condicional. Esta é, então, outra grande diferença entre o sistema temporal-aspetual em Russo e em LP: em Russo existem apenas dois modos verbais. O primeiro é o que apresentámos até agora, que podemos designar de indicativo, mas que de facto é muito mais abrangente do que o indicativo em LP, como acabámos de constatar. O outro é o modo imperativo, com apenas duas formas verbais (2.^a pessoa do singular e 2.^a pessoa do plural).

Daqui se conclui que em Russo, ao contrário do que acontece em LP, não existe uma flexão própria para transmitir noções de hipótese, possibilidade, probabilidade, incerteza, eventualidade, dúvida. Para esse efeito, existem outros elementos na frase que introduzem esses valores (por exemplo, a partícula *iessli* [если] equivale à conjunção 'se', introduzindo uma condição para uma situação se concretizar).

3.6.4. Concordância verbal

As formas verbais em Português, em qualquer um dos modos e tempos, concordam com o sujeito em pessoa (primeira, segunda e terceira) e número (singular e plural), perfazendo, ao todo, seis pessoas gramaticais. Em Russo, o mesmo sucede para o presente e para o futuro sintético e analítico (no futuro analítico, o verbo flexionado é o auxiliar *bit'*, mantendo-se o verbo principal no infinitivo). No Quadro 9, podemos observar a correspondência entre o presente do verbo russo imperfetivo *tchitat'* [читать; trad.: 'ler'] e o presente do indicativo do verbo português 'ler':

Quadro 9. Verbo *tchitat'* no presente e equivalência em Português

Número	Pessoa	Russo	Português
Singular	1. ^a	Я читаю	Eu leio
	2. ^a	Ты читаешь	Tu lêes
	3. ^a	Он читает (<i>masculino</i>)	Ele lê
		Она читает (<i>feminino</i>)	Ela lê
		Оно читает (<i>neutro</i>)	(<i>neutro</i>)
Plural	1. ^a	Мы читаем	Nós lemos
	2. ^a	Вы читаете	Vós ledes
	3. ^a	Они читают	Eles leem/ Elas leem

A concordância verbal no passado em Russo, contudo, é ligeiramente diferente. As formas verbais concordam em número (singular e plural) e, dentro do número singular, em género (masculino, feminino e neutro), havendo, deste modo, quatro formas verbais no passado. Em regra²⁰⁹, aos verbos que no infinitivo terminam em ‘-ть’ ou ‘-сть’, substitui-se o sufixo flexional de infinitivo por ‘-л’ para formar o masculino singular no passado, e a forma resultante é válida para as 1.^a, 2.^a e 3.^a pessoas do singular, sendo equivalente, em LP, a ‘eu’, ‘tu’, ‘ele’, desde que os sujeitos a que se referem pertençam ao género masculino. A esta forma masculina acrescenta-se:

- > ‘-а’ para formar o feminino singular, aplicável a entidades do género feminino (‘eu’, ‘tu’, ‘ela’);
- > ‘-о’ para formar o neutro singular, aplicável a entidades do género neutro (o que não tem equivalente em LP);
- > ‘-и’ para formar o plural, independentemente do género (‘nós’, ‘vós’, ‘eles’, ‘elas’).

A título de exemplo, podemos observar no Quadro 10 a correspondência entre o passado do verbo russo imperfetivo *tchitat'* [читать; trad.: ‘ler’] e o IMP do verbo português ‘ler’:

²⁰⁹ Não apresentaremos as exceções; para tal, vide Wade (2002, pp. 107-108).

Quadro 10. Verbo *tchitat'* no passado e equivalência em Português

Número	Género	Russo	Português
Singular	masculino	Я чита<u>д</u>	Eu (<i>masculino</i>) lia
		Ты чита<u>д</u>	Tu (<i>masculino</i>) lias
		Он чита<u>д</u>	Ele lia
	feminino	Я чита<u>да</u>	Eu (<i>feminino</i>) lia
		Ты чита<u>да</u>	Tu (<i>feminino</i>) lias
		Она чита<u>да</u>	Ela lia
	neutro	Оно чита<u>до</u>	(<i>neutro</i>)
Plural		Мы чита<u>ди</u>	Nós líamos
		Вы чита<u>ди</u>	Vós líeis
		Они чита<u>ди</u>	Eles liam/ Elas liam

Facilmente podemos constatar que a conjugação em pessoa e número em LP, no IMP²¹⁰ (lia, lias, lia, líamos, líeis, liam), não apresenta correspondência direta com as quatro formas verbais existentes em Russo no passado (*tchital*, *tchitala*, *tchitalo*, *tchitali*), e que a lógica de concordância verbal não é coincidente.

3.7. Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo

Com base na descrição que fizemos do sistema temporal-aspetual em LP e em Russo, iremos, agora, destacar as categorias linguísticas em LP cujo ensino/ apropriação consideramos ser primordial para o público-alvo deste estudo, e sobre as quais incidirá o nosso estudo empírico. Não significa isto que as restantes categorias não possam ou não devam ser alvo de ensino ou estudo; simplesmente, consideramos que não serão, à partida, prioritárias num nível intermédio de aprendizagem. Para a seleção dessas categorias, partimos dos seguintes princípios:

- as necessidades linguístico-comunicativas deste público, em Portugal e em LP, prendem-se mais com a oralidade e menos com a escrita (este

²¹⁰ O mesmo é válido para os restantes tempos do passado em LP.

pressuposto foi confirmado com os informantes do nosso estudo – cf. o tópico 5.3. *Necessidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem em Português*);

- as categorias linguísticas mais gramaticalizadas serão de mais difícil apropriação do que categorias menos gramaticalizadas ou lexicais, em que o significado pode ser facilmente decodificado (com o auxílio de um dicionário, através da tradução, da paráfrase, entre outros);
- as categorias que não existem nas LMs dos aprendentes, ou até noutras línguas que estes conheçam, serão de mais difícil apropriação;
- especificamente no que se refere aos tempos verbais, os valores prototípicos²¹¹ serão mais facilmente apreendidos do que os valores secundários (os chamados valores modais – como o *imperfeito de cortesia* – e valores temporais secundários – como o *presente narrativo*).

De acordo com estes princípios, iremos avaliar quais as estruturas que veiculam valores temporais-aspetuais em LP cuja apropriação será prioritária ou mais pertinente para o público em causa. Começando pelas perífrases verbais, consideramos que merecerão especial atenção, por parte de professores e aprendentes, perífrases aspetuais como ‘estar a + V_{INF}’ e ‘andar a + V_{INF}’, cuja utilização em LP é muito frequente, que exibem um elevado grau de gramaticalização, não sendo de todo transparentes, e que não existem em Russo. Por outro lado, os verbos auxiliares que formam perífrases como ‘começar a + V_{INF}’, ‘continuar a + V_{INF}’ e ‘acabar de + V_{INF}’ mantêm o mesmo significado que possuem quando utilizados como verbos principais (ex.: “O ano começou bem.”; “As obras vão continuar até dezembro.”; “O João acabou o curso no ano passado.”), além de existirem em Russo, pelo que, à partida, não serão tão problemáticos. No que se refere às perífrases temporais, podemos supor que a

²¹¹ “Regra geral, o valor prototípico de uma unidade linguística é determinado diacronicamente pelo seu significado etimológico (ou mais remoto) e sincronicamente pela sua frequência relativa” (Silva, 2005, p. 184, nota de rodapé n.º 245).

construção 'ir + V_{INF}' não colocará grandes dúvidas, uma vez que existe em Russo (bem como noutras línguas, como o Inglês) uma construção semelhante, tanto a nível da forma como do significado; no entanto, é importante a sua apropriação, uma vez que, como vimos, constitui a construção privilegiada em LP na expressão de futuridade, principalmente na oralidade. Igualmente importantes serão as perífrases temporais com o auxiliar 'ter' (tempos compostos), que para além de serem essenciais, em LP, na expressão de anterioridade e perfetividade²¹², não encontram equivalência em Russo. Por fim, destacamos a oposição 'ser'/'estar', não só quando estes verbos integram perífrases verbais mas também enquanto verbos copulativos, dado que esta dicotomia não existe nas LMs dos aprendentes.

No que se refere às expressões adverbiais, e de acordo com o segundo princípio enunciado, consideramos que serão de mais difícil apropriação expressões cujo significado não seja óbvio a partir apenas das palavras que as integram. Assim, advérbios como 'ontem' e 'hoje' ou expressões como 'em 1990' serão facilmente compreendidos, ao contrário de expressões que incluam deíticos e cuja interpretação temporal dependa do contexto (como 'nesse dia' em "*O João partiu a perna nesse dia*" – passado; "*O João vai ao médico nesse dia.*" – futuro), ou que se encontrem mais gramaticalizadas (como 'já', 'já não', 'ainda', 'ainda não', 'em x tempo'/'durante x tempo'). Em todo o caso, parece-nos que as expressões adverbiais podem, em muitos casos, facilitar a descodificação, por parte de falantes não nativos, dos valores temporais-aspetuais dos enunciados, sendo, inclusivamente, um apoio à compreensão/ apropriação dos diversos valores veiculados pelos tempos verbais (cf. os tópicos 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto* e 7.3.12.4. *Expressões adverbiais*).

Finalmente, quanto aos tempos verbais, seguindo o primeiro princípio, diremos que não serão prioritários o pretérito mais-que-perfeito simples, o futuro simples e o futuro composto do indicativo, o condicional simples e o condicional

²¹² À exceção do PPC que, como vimos, não veicula perfetividade, mas cuja relevância em LP é também significativa.

composto; todos estes tempos são tendencialmente substituídos na oralidade por outras estruturas (cf. os tópicos relativos a cada um destes tempos na secção 3.5.4. *Tempos verbais*). Por oposição, serão particularmente relevantes os tempos verbais compostos e os tempos do conjuntivo – dado que não existem estruturas equivalentes em Russo –, bem como os valores secundários dos tempos verbais (de acordo com o último princípio enunciado).

No Quadro 11, sintetizam-se os tempos verbais e respetivos valores (temporais, aspetuais e, quando pertinente, modais) que consideramos primordiais para este público, e que serão focados no nosso estudo empírico juntamente com as restantes categorias mencionadas anteriormente. As frases que são apresentadas como exemplo no Quadro 11 foram utilizadas no teste linguístico para representar as categorias respetivas (cf. os Anexos 1, 2 e 3, e ainda a secção 4.3. *Conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados*).

Quadro 11. Seleção de tempos verbais em Português e respectivos valores

Tempos	Passado anterior	Passado	Presente	Futuro anterior	Futuro	Exemplos
Presente do indicativo		...	imperfeito durativo		...	O João <u>mora</u> no Porto.
		...	imperfeito gnómico		...	A Terra <u>gira</u> à volta do Sol.
		...	frequentativo		...	O João <u>joga</u> futebol aos sábados.
			imperfeito cursivo			O João <u>está a ver</u> televisão.
					imperfeito	O João <u>faz</u> anos para a semana.
					imperfeito	O João <u>vai mudar</u> de emprego.
			valor deôntico		...	<u>Passas</u> -me a água, se fazes favor?
		perfeito				O João ontem <u>entra</u> em casa às escuras, <u>escorrega</u> no tapete e <u>cai</u> !
Pretérito imperfeito do indicativo		imperfeito durativo				Nessa altura o João <u>gostava</u> muito de morangos.
		frequentativo				O João <u>ia</u> ao cinema duas vezes por semana.
			valor deôntico			<u>Queria</u> um bilhete, se faz favor.
		imperfeito condicional				Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não <u>era multado</u> .
			imperfeito condicional			Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, <u>comprava</u> este carro.
					imperfeito condicional	Se me saísse o Euromilhões na próxima sexta-feira, <u>partia</u> logo de viagem.

Tempos	Passado anterior	Passado	Presente	Futuro anterior	Futuro	Exemplos
Pretérito perfeito simples do indicativo		perfeito				O João ontem <u>foi</u> ao cinema.
		frequentativo				Na semana passada, o João <u>foi</u> ao cinema todos os dias.
				perfeito		Quando chegares a casa, o João já <u>saiu</u> .
Pretérito perfeito composto do indicativo		frequentativo	O João <u>tem almoçado</u> em casa.
		imperfeito durativo	O João <u>tem estado</u> doente nestes últimos dias.
Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo	perfeito					Quando a Maria chegou a casa, o João já <u>tinha saído</u> .
		perfeito condicional				Se o João tivesse mais dinheiro na altura, <u>tinha comprado</u> um carro melhor do que este.
Imperativo			valor deôntico		...	<u>Sai</u> da frente!
Presente do conjuntivo			imperfeito			Não sei do João, talvez <u>esteja</u> em casa.
					imperfeito	Talvez o João <u>venha</u> no dia 15 deste mês.
			valor deôntico		...	Não <u>faças</u> barulho!
Pretérito perfeito do conjuntivo		perfeito				Talvez <u>tenha deixado</u> a minha carteira em casa do João.
				perfeito		Quando chegares a casa talvez o João já <u>tenha chegado</u> .

Tempos	Passado anterior	Passado	Presente	Futuro anterior	Futuro	Exemplos
Pretérito imperfeito do conjuntivo		imperfeito				Se o João <u>tivesse</u> mais dinheiro na altura, tinha comprado um carro melhor do que este.
			imperfeito			Se o João neste momento <u>tivesse</u> mais dinheiro, comprava este carro.
					imperfeito	Se me <u>sáísse</u> o Euromilhões na próxima sexta-feira, <u>partia</u> logo de viagem.
Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo	perfeito					Se o João <u>tivesse respeitado</u> os limites de velocidade, não tinha sido multado.
				perfeito		Se o João para o ano já <u>tivesse acabado</u> o curso, podia trabalhar na minha empresa.
Futuro simples do conjuntivo					imperfeito	Quando <u>chegares</u> a casa, o João já saiu.
			imperfeito			Se <u>tiveres</u> tempo, podemos falar agora.
Futuro composto do conjuntivo				perfeito		Quando <u>tiveres acabado de lavar</u> a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.
		perfeito				Se o João <u>tiver visto</u> as notícias entretanto, já soube do acidente.

Legenda:

... - a situação estende-se, ou pode estender-se, ao tempo indicado.

3.8. Síntese

No presente capítulo, começámos por definir os conceitos de Tempo e Aspeto, centrais neste trabalho, procurando delimitar os valores incluídos em cada uma destas categorias e os meios linguísticos disponíveis em LP para os veicular. Quanto aos valores temporais, vimos que, para a sua determinação, é essencial a noção de ponto de referência (equivalente a ‘ponto de perspectiva temporal’, na terminologia de Kamp e Reyle), em relação ao qual se estabelecem relações de anterioridade, simultaneidade (sobreposição) ou posterioridade; quando o ponto de referência é o momento da enunciação, estes valores equivalem ao passado, presente e futuro, respetivamente. Os valores aspetuais, por seu turno, distribuem-se por cinco parâmetros principais: perfetividade, resultatividade, duratividade; quantificação e fase de desenvolvimento.

Em Português, os valores temporais e aspetuais estabelecem-se composicionalmente, ou seja, resultam da interação entre várias formas linguísticas. A este nível, verifica-se uma grande proximidade entre Tempo e Aspeto (e também ao nível dos próprios conceitos): na expressão de valores temporais, destacam-se as expressões adverbiais, perífrases e tempos verbais; na expressão de valores aspetuais, somam-se a estas categorias a tipologia aspetual das predicções. Podemos acrescentar que, com muita frequência, a mesma forma linguística veicula, simultaneamente, valores temporais e aspetuais – o que é particularmente evidente no que se refere aos tempos verbais.

Uma grande parte deste capítulo foi dedicada à caracterização do sistema temporal-aspetual em LP. Julgámos ainda que seria pertinente apresentar alguns apontamentos sobre o funcionamento do sistema temporal-aspetual em Russo, por comparação com o Português. Observámos que se registam várias diferenças, das quais destacamos: a expressão de valores aspetuais na base lexical dos verbos; a inexistência de um verbo equivalente a ‘estar’ e o facto de não ser utilizado nenhum verbo no presente em contextos que, em LP, exigiriam o verbo copulativo ‘ser’; o menor número de tempos e modos verbais, salientando-se a inexistência de tempos compostos e de modos verbais correspondentes ao conjuntivo e ao condicional

portugueses; o menor número de perífrases verbais, existindo algumas portuguesas que não encontram equivalência em Russo; e o diferente funcionamento da concordância verbal no passado.

Finalmente, concluímos este capítulo com a apresentação das categorias linguísticas de Tempo e Aspeto em LP que acreditamos serem mais úteis ao público-alvo deste estudo, dadas as suas necessidades linguístico-comunicativas em Portugal. Para essa seleção, tivemos em linha de conta toda a caracterização dos sistemas temporais-aspetuais português e russo realizada previamente.

PARTE II

RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E RECOLHA DE DADOS

A discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação a outro, em abstracto, é frequentemente de pouca utilidade. Qualquer dos métodos referidos tem valor, resultando o maior ou menor interesse do mesmo da especificidade do caso em estudo e do momento da investigação.
(Pardal & Correia, 1995, p. 18)

4.1. Introdução

Neste capítulo, dedicado ao enquadramento metodológico do nosso estudo e ao processo de recolha de dados, iremos começar por apresentar as opções metodológicas adotadas e justificá-las à luz dos objetivos e questões investigativas que motivaram e nortearam a realização deste trabalho de investigação.

De seguida, iremos focar a nossa atenção nas técnicas utilizadas na recolha de dados (inquérito por teste linguístico; inquérito por questionário; inquérito por entrevista), referindo-nos aos critérios que foram tidos em consideração para a conceção das técnicas e instrumentos utilizados na recolha.

Depois, iremos fornecer informações relativas à seleção dos locais onde recolhemos dados quantitativos (através do teste linguístico e do questionário) e à seleção dos informantes junto dos quais recolhemos dados qualitativos (através das entrevistas), referindo-nos, também, à concretização dos diversos momentos de recolha.

Estaremos, então, em condições de explicitar como procedemos ao tratamento dos dados recolhidos e de que forma estes se articulam com os objetivos, questões investigativas e categorias de análise.

Por fim, apresentaremos a caracterização sociolinguística dos informantes deste estudo, referindo-nos, primeiro, aos respondentes do teste linguístico e questionário e, depois, aos informantes das entrevistas, atentando separadamente em cada um dos três grupos de entrevistados que entretanto definimos.

4.2. Caracterização metodológica

Qualquer obra sobre métodos investigativos dirá que as opções metodológicas decorrem dos propósitos de cada projeto de investigação em particular. Perante a diversidade de métodos existentes ao seu dispor – atualmente já bastante explanados em obras de pendor mais teórico ou mais prático²¹³ –, caberá ao investigador decidir qual ou quais os que melhor servem os objetivos que pretende atingir, sabendo que – como dizem Pardal e Correia (1995, p. 18) na citação que escolhemos para introduzir este capítulo – não existem métodos melhores ou piores; existem, sim, métodos mais adequados ou menos adequados a uma situação particular de investigação. Neste sentido, a justificação das nossas escolhas metodológicas não poderia partir de outro ponto que não os objetivos e questões investigativas que nos conduziram ao longo deste trabalho. Assim, recuperando o que já apresentámos no tópico 3. da Introdução, enunciámos da seguinte forma o nosso objetivo principal:

- reunir informação sobre o processo de apropriação da LP e, mais especificamente, do sistema temporal-aspetual em LP, por imigrantes adultos falantes de línguas eslavas, informação essa que possa ser útil aos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da LP a este público (aprendentes, professores, autores de manuais, responsáveis pela organização de cursos, entre outros), de modo a poderem adequar a sua ação às características específicas deste público.

Este objetivo principal é necessariamente amplo e abrangente, servindo de moldura a este estudo, mas não é operacional, na medida em que não incide sobre um foco concreto que nos permitisse tomar decisões quanto aos métodos de investigação a adotar. No entanto, deixava já entrever que o nosso propósito principal seria descrever uma realidade pouco conhecida até ao momento, dada a sua emergência recente no contexto português. Permitia-nos, então, antecipar que estaríamos perante

²¹³ Para além das obras citadas ao longo deste capítulo, *vide* ainda Alarcão (1999), Bogdan & Biklen (1994), Eco (1998) e Guba & Lincoln (1994).

uma investigação de cariz descritivo. Não nos interessaria tanto testar hipóteses ou abordagens didáticas, mas antes recolher dados que nos permitissem conhecer, compreender, descrever, caracterizar. Segundo Alarcão e Andrade (1991, retomando Gagné et al., 1989), a investigação descritiva:

pretende descrever, para compreender e para explicar, dados da realidade educativa (factos, acontecimentos, atitudes, comportamentos, representações, discursos, interações), usando estratégias de observação (inquéritos, entrevistas, estudos de caso, análise de conteúdo, etc.). Este tipo de investigação pode usar métodos quantitativos (tratamento estatístico de variáveis a controlar, por exemplo) ou métodos qualitativos (análise exaustiva, interpretativa de uma dada situação). (Alarcão & Andrade, 1991, p. 4).

Para Carmo e Ferreira (1998), a investigação descritiva:

implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação da situação real. A informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213).

Estes excertos encaminham-nos já para algumas técnicas de recolha de dados tradicionalmente mais utilizadas em investigações de carácter descritivo.

4.2.1. Objetivos específicos e questões investigativas

Sabendo em que terreno nos colocava o nosso objetivo principal, teríamos então de o desdobrar em objetivos mais concretos. Chegámos aos seguintes três objetivos específicos (cf. o tópico 3. da Introdução):

- caracterizar o perfil de apropriação da LP destes aprendentes, nomeadamente no que se refere a necessidades linguístico-comunicativas em LP e a representações, atitudes e práticas (contextos, recursos e estratégias) de apropriação da LP;

- identificar as representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de ensino e de aprendizagem da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes;
- analisar as principais dificuldades linguísticas manifestadas por estes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP.

Para cada um destes objetivos, definimos questões investigativas, as quais traduzem melhor as informações que procuraríamos recolher. No Quadro 12, apresentam-se as questões investigativas subordinadas aos três objetivos específicos.

Quadro 12. Objetivos específicos e questões investigativas

Objetivos	Questões investigativas
Caracterizar o perfil de apropriação da LP destes aprendentes, nomeadamente no que se refere a necessidades linguístico-comunicativas em LP e a representações, atitudes e práticas (contextos, recursos e estratégias) de apropriação da LP.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as atitudes dos imigrantes falantes de línguas eslavas enquanto aprendentes da LP? - Quais as necessidades de uso da LP destes aprendentes, no seu quotidiano? - Quais as competências em LP em que estes aprendentes revelam menor domínio linguístico-comunicativo? - Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação aos contextos de apropriação da LP? - Quais as representações e práticas de aprendentes e professores em relação aos recursos de apropriação da LP? - Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação a estratégias de apropriação da LP? - Que sugestões são apresentadas para melhorar o processo de apropriação da LP por este público?
Identificar as representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de ensino e de aprendizagem da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Como se caracterizam os repertórios linguísticos destes aprendentes? - Quais as representações dos aprendentes sobre a transferência e a interferência linguísticas? - Quais as representações dos professores sobre a transferência e a interferência linguísticas? - Quais as representações dos aprendentes sobre a transferência e a interferência linguísticas na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP? - Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação ao uso de estratégias interlinguísticas na apropriação da LP? - Quais as representações e práticas dos professores em relação ao uso de estratégias interlinguísticas com estes aprendentes?
Analisar as principais dificuldades linguísticas manifestadas por estes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais dificuldades linguísticas destes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP?

Tendo por base estes três objetivos específicos, e as questões investigativas atinentes, importava refletir sobre como iríamos recolher dados que nos permitissem concretizá-los.

4.2.2. Sobre a adoção do inquérito por questionário

Não nos parecia exequível recorrer a métodos não interferentes (cf. Lee & Freitas, 2003) – apesar das vantagens que representam sobre outros métodos que implicam o contacto interpessoal²¹⁴ –, não só por não dispormos de dados que pudéssemos utilizar nesse sentido²¹⁵, como também por considerarmos que os próprios objetivos e questões investigativas nos direcionavam para o contacto com os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da LP a este público. De facto, a leitura do Quadro 12 permite identificar dois fatores importantes que teriam de ser tidos em consideração na conceptualização dos métodos e técnicas a adotar na recolha de dados: i) o tipo de informação pretendida; e ii) os sujeitos envolvidos no processo que pretendíamos estudar. Quanto aos sujeitos, é notória a repetição, na enunciação dos objetivos e questões orientadoras, de dois grupos de pessoas: aprendentes adultos falantes de línguas eslavas e professores com experiência de ensino da LP a este público. Quanto ao tipo de informação pretendida, era nosso objetivo aceder quer às representações de aprendentes e de professores quer, na medida do possível, às suas práticas (de ensino e de aprendizagem, bem como, no caso do grupo de aprendentes, às práticas linguístico-comunicativas).

O método de recolha de dados que se assemelhava mais adequado para obter o tipo de informação pretendida sobre estes dois grupos de intervenientes seria o questionamento direto junto de pessoas que pertencessem a esses grupos. Na

²¹⁴ Entre os principais fatores que podem fragilizar métodos interferentes (como o inquérito por entrevista ou questionário, o estudo de caso ou a observação – participante ou não participante –, entre outros) contam-se a qualidade da amostra selecionada, a preparação dos sujeitos que efetuam a recolha de dados, o enviesamento das respostas por parte dos informantes – por vergonha, constrangimento, medo de repercussões ou simplesmente por nunca terem refletido seriamente sobre o assunto ou desconhecerem a resposta – e a influência (ainda que involuntária) do investigador sobre o objeto de análise, podendo modificá-lo.

²¹⁵ Por exemplo, exames ou testes realizados a nível nacional/ regional por aprendentes adultos falantes de línguas eslavas.

verdade, seria difícil conseguirmos traçar o perfil de apropriação da LP destes aprendentes (atitudes, contextos, recursos, estratégias, ...) através da observação, pois, como a apropriação da LP não se restringe à sala de aula, isso implicaria a observação também em contexto de autoaprendizagem e em contexto informal.²¹⁶ Além disso, como as informações que pretendíamos recolher se prendiam também com as representações dos sujeitos, dificilmente conseguiríamos realizar observações que nos permitissem aceder, por dedução, às suas representações. Acresce que o tipo de informação que procurávamos dificilmente causaria embaraço ou constrangimentos que pudessem interferir na recolha de dados diretamente junto dos informantes.

Pelos motivos expostos, optámos por realizar a recolha de dados através do inquérito por questionário. Segundo Bell (2002), o seu:

objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características (Bell, 2002, p. 26).

Aqui residem as principais vantagens desta técnica de recolha de dados: permite a recolha de respostas às mesmas perguntas (logo, passíveis de comparação), junto de um número elevado de indivíduos, as quais podem depois ser tratadas estatisticamente e quantificadas. Efetivamente, o tratamento e análise de dados recolhidos através de um questionário é relativamente simples, havendo vários programas informáticos que facilitam a realização dessa tarefa. No entanto, para se beneficiar dessa relativa facilidade ao nível do tratamento e análise de dados, é necessário investir bastante tempo, engenho, reflexão, esforço na fase da construção do questionário: tipo de questões, formulação das questões, sequência das questões, tipo de respostas solicitadas, elaboração de escalas e apresentação gráfica são alguns

²¹⁶ Para além dos inconvenientes de acesso a esses contextos e interferência no dia a dia dos possíveis informantes, essa observação exigiria um tempo exageradamente longo de investigação e provavelmente seria limitada a poucos sujeitos, o que nos permitiria obter poucos dados e de carácter individual.

dos aspetos que têm de ser cuidadosamente pensados de modo a que um questionário cumpra o efeito pretendido.

Analisadas as vantagens e desvantagens do inquérito por questionário, concluímos que seria uma técnica de recolha de dados adequada a alguns dos nossos objetivos investigativos, nomeadamente o primeiro e o segundo, relacionados com o perfil de apropriação da LP destes aprendentes. De facto, poderíamos questionar aprendentes de LP adultos falantes de línguas eslavas sobre as suas práticas (por exemplo, que recursos utilizam na apropriação da LP) e sobre as suas representações (por exemplo, se consideram determinado recurso eficaz na apropriação da LP), podendo antecipar que as respostas seriam sinceras, na medida em que não constituem temas polémicos ou embaraçosos para os respondentes (além disso, seria garantida total confidencialidade dos dados).

4.2.3. Sobre a adoção do inquérito por teste linguístico

Relativamente ao terceiro objetivo – a identificação das dificuldades linguísticas relacionadas com a apropriação do sistema temporal-aspetual –, seria mais difícil basearmos a nossa análise unicamente no questionamento direto, pois não nos parecia expectável que os aprendentes estivessem plenamente conscientes das suas dificuldades, dado o facto de não terem nem formação linguística específica nem um domínio suficiente da LP e das suas estruturas linguísticas. Deste modo, para além do questionário – o qual também incidiria sobre as dificuldades linguísticas –, decidimos recolher dados através de um teste linguístico, focado unicamente no sistema temporal-aspetual em LP, e com o objetivo único de identificar dificuldades na compreensão e uso de categorias gramaticais relacionadas com o Tempo e o Aspeto linguísticos. Dado que tanto o questionário como o teste linguístico pretendiam recolher dados junto de aprendentes adultos falantes de línguas eslavas, optámos por conceber estes dois instrumentos de forma a que constituíssem um único documento e a que fossem aplicados em simultâneo, ou seja, nos mesmos momentos de recolha e aos mesmos sujeitos.

4.2.4. Sobre a adoção do inquérito por entrevista

Através da recolha de testes linguísticos e questionários, acederíamos a dados que nos permitiriam responder às nossas questões investigativas, mas, dadas as características destes instrumentos de recolha, seriam informações maioritariamente quantitativas, estandardizadas, que não nos permitiriam aceder às razões, aos motivos, às opiniões para lá dos números. Não nos permitiriam aceder às vozes dos informantes, às suas experiências de apropriação da LP, aos motivos pelos quais teriam fornecido determinadas respostas no teste linguístico e no questionário. Como Bell (2002) reconhece,

Os inquéritos podem fornecer respostas às perguntas «o quê, onde, quando e como?», mas não é tão fácil descobrir o «porquê?». As relações causais só muito raramente, se não mesmo nunca, podem ser demonstradas através do método do inquérito (Bell, 2002, p. 26).²¹⁷

Por outro lado, faltava ainda aceder às representações e práticas de professores de LP com experiência de ensino a este público, o que também constava das nossas questões investigativas. Como facilmente se perceberá pela releitura destas, as informações que pretendíamos recolher estavam mais diretamente relacionadas com os aprendentes e não tanto com os professores, pelo que não se justificaria a aplicação de um segundo questionário direcionado unicamente a professores.

Deste modo, para colmatar todos estes pontos em falta, decidimos recorrer ao inquérito por entrevista, constituindo dois grupos de informantes – aprendentes e professores. Poderíamos, assim, chegar a conclusões com maior propriedade, resultantes do recurso à triangulação metodológica (teste linguístico; inquérito por questionário; inquérito por entrevista) e à triangulação de dados²¹⁸ (aprendentes; professores). A triangulação metodológica em causa teria a vantagem de combinar

²¹⁷ Neste excerto, o termo ‘inquérito’ refere-se a ‘inquérito por questionário’.

²¹⁸ Segundo Carmo e Ferreira (1998, pp. 183-184), a triangulação metodológica consiste no “uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa” e a triangulação de dados consiste no “uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo”. Sobre este assunto, cf. Cohen & Manion (1994, pp. 233-251).

métodos de recolha e análise de dados de cariz quantitativo (teste linguístico e questionário) e qualitativo (entrevista), reunindo, assim, as vantagens de um e outro (cf. Glassner & Moreno, 1989). Quanto à triangulação de dados, pretendíamos que cada um dos grupos constituídos – aprendentes e professores – funcionasse simultaneamente como informante em relação a si e ao outro, ou seja, pretendíamos recolher dados de autocaracterização (por exemplo, questionando os aprendentes sobre as suas dificuldades linguísticas) e de heterocaracterização (questionando os professores sobre as dificuldades linguísticas dos aprendentes), de forma a podermos, sempre que possível, fazer o cruzamento das perspetivas dos dois grupos e verificar se seriam coincidentes ou não em relação às diferentes categorias de análise, obtendo, assim, uma visão mais alargada e objetiva da realidade.

Dado o facto de os nossos objetivos e questões investigativas se centrarem nos aprendentes – enquanto público que nos interessava caracterizar –, as informações que pretendíamos recolher unicamente relacionadas com os professores e a sua atuação didática eram reduzidas, pois não era esse o enfoque do nosso estudo. Essas informações, então, prendiam-se essencialmente com: i) os recursos utilizados pelos professores em sala de aula; ii) as suas representações e práticas sobre a adoção de estratégias de ensino com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes; e iii) sugestões para melhorar o ensino da LP a este público. As restantes questões investigativas centravam-se na caracterização dos aprendentes (cf. Quadro 12).

Decidimos criar ainda um terceiro grupo de entrevistados, constituído por falantes de línguas eslavas residentes em Portugal com formação superior em línguas. Este grupo de entrevistados permitir-nos-ia verificar a validade/ correção da análise comparativa, por nós realizada, entre a LP e o Russo, e, eventualmente, aprofundar/ (re)direcionar essa análise (cf. 3.6. *Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português*). Por outro lado, tratando-se de sujeitos que também teriam vivenciado o processo de apropriação da LP, poderiam, igualmente, fornecer-nos dados referentes a esse processo.

Assim, decidimos constituir três grupos de entrevistados:

- grupo A: professores com experiência de ensino da LP a este público;
- grupo B: falantes de línguas eslavas com formação no ensino de línguas;
- grupo C: imigrantes adultos falantes de línguas eslavas que tivessem respondido ao questionário e teste linguístico.

4.2.5. Opções metodológicas relativas à amostragem

Depois de selecionados os métodos de recolha de dados, e antes de prosseguirmos para a conceção dos instrumentos de recolha, importava tomar decisões relativamente à amostragem. O tipo de amostra utilizado na recolha de dados tem consequências ao nível da representatividade dos sujeitos que compõem o universo da população sob estudo e, consequentemente, ao nível da possibilidade de generalização das conclusões ao universo representado. No caso do nosso estudo, não tínhamos preocupações de generalização dos resultados. Não era nossa intenção advogar, por exemplo, que a maioria dos aprendentes adultos falantes de línguas eslavas considera que determinado contexto de aprendizagem é o mais eficaz, ou que revela determinada dificuldade linguística na expressão de valores temporais-aspetuais. Na verdade, é nossa convicção de que cada aprendente é um caso, e é com base em cada caso que o professor deve atuar, atendendo às suas características individuais. Assim como cada turma é um caso. Pretendíamos tão-somente reconhecer tendências que possam orientar os professores na realização do diagnóstico linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos com os quais tenham de lidar; não pretendíamos, portanto, substituir esse diagnóstico, o qual consideramos imprescindível para que as situações de ensino-aprendizagem sejam adaptadas e adequadas aos alunos.

Nesse sentido, optámos por amostras não-probabilísticas ou empíricas (Pardal & Correia, 1995, p. 42). Mais concretamente, no caso dos testes linguísticos e questionários recorreremos a uma amostra acidental, definida por Cohen e Manion (1994) da seguinte forma:

Convenience sampling – or as it is sometimes called, accidental sampling – involves choosing the nearest individuals to serve as respondents and continuing that process until the required sample size has been obtained (Cohen & Manion, 1994, p. 88).

Baseámo-nos, portanto, na proximidade geográfica para construir a nossa amostra.²¹⁹ No caso das entrevistas, recorreremos também a uma amostra accidental para constituir o grupo A (professores). Relativamente aos grupos B e C, recorreremos a uma amostra intencional. Segundo os mesmos autores,

In purposive sampling, researchers handpick the cases to be included in the sample on the basis of their judgement of their typicality. In this way, they build up a sample that is satisfactory to their specific needs (Cohen & Manion, 1994, p. 89).

Os informantes das duas amostras utilizadas nos grupos B e C das entrevistas foram, então, seleccionados por nós, com base em características específicas que considerámos relevantes para os nossos propósitos – quanto ao grupo B, foi preponderante a formação superior em línguas; no caso do grupo C, o critério fundamental foi a nacionalidade.²²⁰

4.2.6. Resumo da recolha de dados

Tendo em consideração todas as opções adotadas, e respetivas justificações, recolhemos os seguintes dados:

- 87 testes linguísticos sobre o sistema temporal aspetual em LP, recolhidos junto de aprendentes adultos falantes de línguas eslavas;
- 87 questionários recolhidos junto de aprendentes adultos falantes de línguas eslavas (os mesmos que responderam ao teste linguístico);

²¹⁹ O processo como constituímos a amostra utilizada no teste e questionário será explicado pormenorizadamente no tópico 4.4.1. *Contextos de aplicação do questionário e teste linguístico.*

²²⁰ O processo como constituímos as amostras utilizadas nas entrevistas será explicado pormenorizadamente no tópico 4.4.2. *Seleção dos entrevistados e realização das entrevistas.*

- 17 entrevistas individuais:
 - 6 entrevistas a professores com experiência de ensino da LP a este público (grupo A);
 - 3 entrevistas a imigrantes em Portugal falantes de línguas eslavas com formação no ensino de línguas (grupo B);
 - 8 entrevistas a imigrantes adultos falantes de línguas eslavas que responderam ao questionário e teste linguístico (grupo C).

4.3. Conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram concebidos tendo em conta os objetivos e as questões de investigação que norteiam este trabalho. Iremos, na presente secção, explicitar a estrutura do teste linguístico e do questionário e os critérios a que obedeceu a sua construção, focando primeiro a conceção do teste linguístico e depois a conceção do questionário. Referir-nos-emos apenas às versões finais destes dois instrumentos, pois foram essas as utilizadas na recolha de dados. No entanto, julgamos importante referir que ambos foram alvo de sucessivas reformulações até chegarmos aos resultados finais.²²¹

Relativamente às entrevistas, teceremos algumas considerações sobre o tipo de entrevistas realizado e apresentaremos os guiões que concebemos, para cada grupo, e que nos orientaram na realização das mesmas.

4.3.1. Conceção do teste linguístico

Como já referimos, a recolha de dados através de um teste linguístico foi uma das estratégias adotadas para tentar dar resposta a um dos objetivos deste trabalho –

²²¹ O processo de aperfeiçoamento destes instrumentos contou com a ajuda inestimável de Ana Luísa Oliveira e com a experiência do Professor Doutor Luís Pardal (UA). Foi também crucial a participação de Denys Shavyrov, de nacionalidade ucraniana, que respondeu a uma primeira versão do teste e do questionário – no sentido de verificarmos a adequação, viabilidade e pontos fracos destes instrumentos –, e que nos forneceu sugestões muito úteis para a reformulação dos mesmos. Agradecemos a colaboração preciosa destas três pessoas.

identificar as dificuldades linguísticas dos informantes deste estudo na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP. Pretendíamos, com a sua aplicação, observar o desempenho linguístico dos informantes, para, depois, cruzarmos esses dados com as suas representações (questionários e entrevistas) e com as representações dos professores (entrevistas).

A conceção do teste linguístico (Anexo 1) teve por base um conjunto de condições que nos interessava cumprir (cf. McNamara, 2000). Quanto à forma, deveria ser de fácil e rápido preenchimento, pois seria aplicado juntamente com o questionário e, no total, não deveria exceder o tempo de um bloco letivo. Assim, concebemos estes dois instrumentos (questionário e teste) de forma a que cada grupo de informantes demorasse entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas no seu preenchimento. Teria, pois, de haver um equilíbrio entre o tempo exigido para o preenchimento do teste e o do questionário.

Como pretendíamos, ao nível do conteúdo, testar um conjunto relativamente extenso de categorias relacionadas com o sistema temporal-aspetual, não poderíamos limitar em demasia a dimensão do teste, sob pena de não as conseguirmos testar todas e com a profundidade que nos interessava. Por estes motivos, optámos por restringir o teste linguístico a perguntas fechadas, de escolha múltipla, que apenas exigissem dos informantes a seleção de opções previamente fornecidas e que não exigissem tempo para produção escrita, cingindo-se as respostas a cruces (X). Optámos, então, por testar apenas a compreensão, e não a produção. No sentido de incidir sobre as categorias específicas que nos interessavam, usámos frases isoladas, uma para cada item a testar. Reconhecemos, no entanto, que esta opção acarreta também limitações, tais como o facto de tornar o exercício mais artificial, ao não fornecer um contexto linguístico ou situacional. Por outro lado, interessava-nos testar a componente oral, dadas as necessidades quotidianas de uso da língua destes aprendentes, que se prendem primeiramente com competências orais e não tanto com a escrita – este pressuposto foi confirmado com os informantes do nosso estudo (cf. 5.3. *Necessidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem em Português*).

Quanto à estrutura do teste, dividia-se em 7 grupos de frases, de acordo com as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 13. Era constituído por várias tabelas, cada uma referente a um conjunto de frases a que os informantes não tinham acesso escrito. Para cada frase, e em cada tabela, tinham de assinalar a resposta correta de entre as opções apresentadas. A resposta ao teste seria feita em simultâneo pelos sujeitos de cada grupo de respondentes, pois teria de acompanhar a leitura, realizada por nós, das frases em relação às quais tinham de escolher uma opção (cada frase seria lida duas vezes, ou mais quando os informantes o solicitassem).

Apenas os dois últimos grupos do teste (grupos F e G) apresentavam as frases por escrito. No caso do grupo F, os respondentes tinham de seleccionar uma forma verbal, de entre as apresentadas, para completar as frases, o que seria de difícil realização se os aprendentes não dispusessem das frases em suporte escrito, pois as formas verbais em apreço surgiam no meio das frases. Quanto ao Grupo G, era constituído apenas por uma questão e exigia alguma abstracção, pelo que também se tornaria de difícil realização sem um suporte escrito. A partir do grupo F, o preenchimento das respostas do teste e, depois, do questionário, seria realizado ao ritmo de cada informante, eventualmente com a nossa ajuda no esclarecimento das questões.

Introduzimos ainda um código para o preenchimento das tabelas, de modo a testarmos o grau de certeza dos informantes quanto às suas respostas. Pretendíamos, assim, evitar que os respondentes fornecessem respostas ao acaso quando não soubessem a resposta ou tivessem pouca certeza quanto a esta. Este código era apresentado no início do teste e lembrado ao longo dos vários grupos de perguntas:

X – Tenho a certeza de que esta resposta está correta.

XX – Não tenho a certeza, mas acho que esta resposta está correta.

Se não sabe alguma resposta, risque o número da frase.

Quadro 13. Estrutura do teste linguístico

Categorias	Subcategorias	Grupos	Atividades
Tempo	Passado Presente Futuro	A	Os informantes ouvem 23 frases contendo tempos verbais dos modos indicativo e conjuntivo com diversos valores temporais que os mesmos podem assumir em diferentes contextos linguísticos e têm de decidir para que valor temporal (passado, presente ou futuro) cada uma remete.
	Valores de modalidade deôntica	B	Os informantes ouvem 6 frases e têm de decidir qual o valor de modalidade deôntica (ordem, pedido, informação ou conselho) que cada uma das frases expressa.
Aspeto	Iteratividade	C	Os informantes ouvem 6 frases e têm de decidir se se referem a eventos únicos ou repetidos.
	‘Ser’/ ‘estar’	D	Os informantes ouvem 12 frases contendo, correta ou incorretamente, os verbos ‘ser’ e ‘estar’ no presente do indicativo, e têm de decidir se cada uma das frases é correta ou incorreta.
	Telicidade e adverbais de duração	E	Os informantes ouvem 5 frases, cada uma representando uma classe da tipologia aspetual (estado, culminação, processo culminado, processo e ponto) e têm de decidir qual o adverbial que se adequa para completar cada frase, sendo que o adverbial de completamento apresentado (‘em 15 minutos’) só pode ser associado aos predicados télicos e o adverbial durativo (‘durante 15 minutos’) aos predicados atélicos.
	PPS/ IMP	F	Os informantes leem 8 frases e têm de decidir qual a forma do verbo (no PPS ou no IMP) que se adequa ao contexto, estando representadas quatro classes da tipologia aspetual (estado, culminação, processo culminado e processo) combinadas com ambos os tempos verbais em causa.
	Ação reversa	G	Os informantes leem a descrição de uma situação e têm de decidir qual a forma linguística que seria usada nessa situação – uso do PPS ou do IMP.

Aquando da aplicação dos testes, reforçámos, antes do preenchimento do mesmo por parte dos respondentes, que estes deveriam ser sinceros e apenas responder às perguntas que soubessem, pois os resultados não seriam tidos em consideração para qualquer outro efeito que não o nosso estudo, e para este apenas interessavam os resultados coletivos. Explicámos ainda que a finalidade do teste linguístico era a identificação das dificuldades reais dos aprendentes de modo a que o ensino da LP pudesse ser melhorado com base nessa informação, pelo que não se justificaria falsearem as respostas para obterem resultados melhores, pois, dessa forma, estariam a ocultar as suas verdadeiras dificuldades.

Em anexo, podem ser consultados:

- o teste linguístico e o questionário – que constituíam um único documento (Anexo 1);
- o documento que contém as frases utilizadas no teste linguístico e as soluções (Anexo 2);
- o documento que contém, para além das frases utilizadas no teste, as categorias linguísticas que cada frase pretendia representar (Anexo 3).²²²

Todos estes documentos são essenciais para se compreender as opções tomadas na conceção do teste linguístico. Outras informações relevantes serão apresentadas no Capítulo 7 (capítulo onde procederemos à análise das respostas fornecidas nos testes linguísticos), dentro de cada tópico de análise, pois serão necessárias para a compreensão da análise de dados.

4.3.2. Conceção do questionário

A conceção do questionário (Anexo 1) assentou em três eixos principais:

²²² Todos estes documentos foram concebidos, originalmente, respeitando as regras ortográficas em vigor em 2009 (pré-Acordo Ortográfico de 1990). O teste e questionário foram, inclusivamente, aplicados nessa versão. Posteriormente, alterámos os documentos para a nova ortografia apenas por uma questão de coerência/ uniformização relativamente à ortografia utilizada na redação da tese.

- i) dificuldades linguísticas na apropriação e uso do sistema temporal-aspetual em LP;
- ii) estratégias de aprendizagem utilizadas/ consideradas eficazes na apropriação da LP, em geral, ou do sistema temporal-aspetual em LP, em particular²²³;
- iii) perfil sociolinguístico.

No que se refere às dificuldades linguísticas (parte II do documento – a parte I era o teste linguístico), dividimos esta parte em duas secções:

- A – duas perguntas relacionadas com o grau de dificuldade que os aprendentes associavam, por um lado, ao sistema temporal-aspetual (na apropriação da LP, na compreensão oral, na expressão oral, na compreensão escrita e na expressão escrita) e, por outro, a alguns tópicos relacionados com o sistema temporal-aspetual (tempos verbais, modos verbais, adverbiais, entre outros);
- B – identificação das LMs e (grau de) interferência destas na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP.

A parte referente às estratégias de aprendizagem (parte III do documento) dividia-se em quatro secções:

- A – (grau de) transferência linguística entre as LMs e a LP no que se refere à apropriação do sistema temporal-aspetual;
- B – delimitação dos repertórios linguísticos e estratégias interlinguísticas de apropriação da LP;
- C – identificação de contextos e recursos de apropriação da LP utilizados e/ ou considerados eficazes;
- D – sugestões para melhorar o ensino do sistema temporal-aspetual em LP.

²²³ Algumas perguntas referiam-se especificamente à apropriação do sistema temporal-aspetual em LP; outras referiam-se à apropriação da LP em geral, uma vez que remetiam para estratégias de apropriação transversais.

Por fim, a ficha sociolinguística (parte IV do documento) pretendia recolher dados dos informantes que permitissem a sua caracterização: idade, sexo, nacionalidade, país de origem, nível de escolaridade, profissão em Portugal e no país de origem, tempo de estadia em Portugal, tempo de frequência de aulas de LP, desempenho em LP (autoavaliação em geral e em cada uma das competências específicas) e necessidades linguístico-comunicativas em LP. Os questionários garantiam anonimato, não sendo pedido o nome, e, presencialmente, garantimos confidencialidade aos respondentes.

O questionário recorria maioritariamente a perguntas fechadas, pelas potencialidades que apresentam ao nível do tratamento e análise quantitativa de dados. Em alguns casos, optámos pela modalidade de escolha múltipla em leque aberto – em que os informantes tinham de responder a perguntas fechadas, mas tendo ainda a possibilidade de acrescentar outras informações –, ou ainda perguntas abertas (por exemplo, sobre quais as línguas que dominavam, sobre sugestões para melhorar o ensino do sistema temporal-aspetual em LP, ou ainda nas perguntas de facto – sexo, idade, profissão, entre outros).

Em todo o caso, o preenchimento do questionário não exigia momentos de produção escrita extensos, apesar de os informantes terem essa possibilidade, nas questões abertas de opinião (particularmente as questões II.B.2.1.1., III.A.1.1.1. e III.D). Esta opção de limitar a necessidade de produção escrita na resposta ao questionário prendeu-se, para além dos motivos já mencionados (facilidade de tratamento e análise quantitativa de dados; redução do tempo de resposta de modo a podermos questionar sobre um maior número de aspetos), com as dificuldades que os informantes teriam na expressão escrita, fruto da sua condição de não nativos em fase inicial/ intermédia de apropriação da LP e com pouca experiência, necessidade e treino na expressão escrita. Pressupúnhamos que os informantes teriam dificuldade em expressar-se por escrito e que, conseqüentemente, nos seria muito difícil analisar os dados e chegar a conclusões relevantes para o nosso estudo. Além disso, tínhamos feito uma seleção informada sobre as categorias que poderiam ser relevantes em cada pergunta, o que

reduzia a necessidade de perguntas abertas para estudar a realidade em causa (cf. Pardal & Correia, 1995, p. 54). A análise das respostas às poucas perguntas em que dávamos margem para os respondentes se expressarem por escrito de forma desenvolvida revelaram que as nossas suposições estavam corretas. A maioria dos informantes não respondeu; aqueles que responderam, fizeram-no de forma curta e manifestando muitas dificuldades na expressão escrita; e houve, inclusivamente, sujeitos cujas respostas remetiam para a dificuldade que sentiam na expressão escrita e que as impossibilitavam de responder às questões em causa.²²⁴ Na própria aplicação do questionário, enquanto acompanhávamos o seu preenchimento e clarificávamos individualmente, a pedido dos informantes, o que se pretendia nalgumas questões, algumas pessoas respondiam-nos a determinada questão oralmente, explicando-nos, por exemplo, diferenças e semelhanças entre a LP e as LMs, mas, depois, não registavam as suas respostas. Em alguns desses casos, interpelámos os sujeitos no sentido de escreverem o que nos tinham acabado de explicar, mas estes respondiam que não conseguiam.

Em algumas questões, recorremos a uma escala de 1 a 5, em que 1 representava o mínimo e 5 o máximo. No primeiro local onde aplicámos o questionário, apercebemo-nos de que esta escala colocava algumas dificuldades de compreensão, uma vez que, em algumas perguntas (II.A.1, II.A.2, II.B.2.1.), o nível máximo (5) tinha conotação negativa (grau máximo de dificuldade que associavam a determinado tópico) e, noutras perguntas (III.A.1.1.; IV.10, IV.11.), tinha conotação positiva (grau máximo de transferência positiva da LM; grau máximo de desempenho linguístico).²²⁵

²²⁴ Por exemplo, à pergunta II.B.2.1.1., sobre quais as diferenças entre a LP e as LMs ao nível do sistema temporal-aspetual, um inquirido que residia já há 8 anos em Portugal respondeu “Não sei escrever” (para além da LP, apenas referiu como línguas que dominava o Russo e o Ucraniano, pelo que nem poderia fornecer a resposta em Inglês, por exemplo).

²²⁵ Na primeira versão do questionário, explicitávamos o significado da escala em cada questão que a ela recorria. No entanto, optámos por simplificar e deixar apenas a explicitação de ‘mínimo (1) e máximo (5)’, pois as legendas da escala tornavam o questionário muito extenso (a primeira versão do teste e questionário tinha 8 páginas) e obrigavam à leitura repetida de informação (uma vez que a escala assume o mesmo significado em várias questões), o que tornava o questionário mais cansativo e moroso.

Assim, para eliminar este problema, optámos, logo nesse local de aplicação dos questionários e, depois, em todos os outros, por registar no quadro a legenda desta escala para as diversas partes do questionário:²²⁶

Parte II:

- 1 – Não constituem uma dificuldade.
- 2 – Constituem uma dificuldade pequena.
- 3 – Constituem uma dificuldade média.
- 4 – Constituem uma dificuldade grande.
- 5 – Constituem uma dificuldade muito grande.

Parte III:

- 1 – Não constituem uma ajuda.
- 2 – Constituem uma ajuda pequena.
- 3 – Constituem uma ajuda média.
- 4 – Constituem uma ajuda grande.
- 5 – Constituem uma ajuda muito grande.

Parte IV:

- 1 – Mau
- 2 – Insuficiente
- 3 – Suficiente
- 4 – Bom
- 5 – Muito bom

A pergunta IV.12, que incidia sobre a frequência com que os informantes necessitam de recorrer às competências de compreensão e expressão orais e escritas no seu dia a dia em Portugal, fazia uso de uma escala de 5 valores, mas não eram utilizados números, antes eram explicitados os indicadores (Nunca, Raramente, Algumas vezes, Frequentemente e Muito Frequentemente), pelo que, neste caso, não houve dúvidas na sua compreensão.

²²⁶ Como estávamos presentes durante a aplicação dos questionários e as turmas eram de pequenas dimensões, fomos acompanhando o preenchimento dos questionários, cujo ritmo variava de aprendente para aprendente, mas não tanto que se encontrassem, num dado momento, em secções distintas do questionário; assim, íamos escrevendo no quadro a legenda da escala para a pergunta da secção que se encontravam a responder, de modo a não confundirem a interpretação que deveriam conceder à escala nas diferentes perguntas em que esta era utilizada.

Fizemos um esforço de simplificação da linguagem utilizada no questionário, atendendo às características do público-alvo, e fornecemos exemplos daquilo a que nos referíamos, sempre que adequado (II.A.2., III.C.1., III.C.2. e III.D). Esta estratégia foi particularmente importante na pergunta II.A.2., em que questionávamos os informantes quanto ao grau de dificuldade que associavam a determinados tópicos gramaticais relacionados com o sistema temporal-aspetual em LP, pois, caso contrário, seria necessário o domínio de metalinguagem específica; assim, quando os informantes desconhecessem a metalinguagem utilizada, podiam compreender ao que nos referíamos através dos exemplos fornecidos para cada categoria.

4.3.3. Conceção das entrevistas

Ao contrário do teste linguístico e do questionário, a entrevista não consiste, em si, num instrumento de recolha de dados, sendo antes uma técnica. Alguns autores consideram que o instrumento de recolha de dados, numa entrevista, é o próprio entrevistador (cf. Kvale, 1996), o qual fará uma preparação prévia da entrevista, nomeadamente através da elaboração de um guião que poderá ter carácter normativo ou orientador, consoante o tipo de entrevista adotado. Neste tópico, iremos referir-nos às opções tomadas quanto ao tipo de entrevista a realizar e às temáticas que pretendíamos que fossem abordadas com cada um dos três grupos de entrevistados.

Optámos por realizar entrevistas individuais, pois pretendíamos questionar os informantes quanto às suas experiências particulares. No caso dos professores, iriam falar sobre a sua experiência e práticas de ensino; no caso dos aprendentes, sobre o seu percurso de apropriação da LP e as suas dificuldades linguísticas, o que poderia causar algum desconforto numa entrevista em grupo. Por outro lado, os entrevistados do grupo C iriam também ser confrontados com as respostas por si fornecidas no teste linguístico e no questionário, o que quebraria a dinâmica de uma entrevista em grupo. Como Cohen e Manion (1994) afirmam, citando Watts e Ebbutt,

As regards the disadvantages of group interviews, Watts and Ebbutt note that they are of little use in allowing personal matters to emerge, or in circumstances where the researcher has to aim a series of follow-up questions at one specific member of the group (Cohen & Manion, 1994, p. 287).

Quanto ao tipo de entrevista, optámos pela entrevista semiestruturada, pela liberdade de condução que a caracteriza, permitindo que o entrevistado se exprima livremente. O papel do entrevistador é o de orientar a interação, através do questionamento, garantindo que são focados os tópicos sobre os quais se pretende recolher dados, mas não estando vinculado a questões fixas nem seguindo, necessariamente, uma sequência pré-determinada de questões (cf. Mason, 2002, p. 38). De acordo com Pardal e Correia (1995),

o questionamento do entrevistador vai surgindo, de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade. A intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida – de elementos compreensivos que, naturalmente, o entrevistado deixa escapar (Pardal & Correia, 1995, p. 66).

Uma vez que pretendíamos entrevistar indivíduos com perfis diferentes (grupos A, B e C), elaborámos três guiões de entrevista (cf. os Anexos 4, 5 e 6). Todos eles se aproximavam, tocando-se em vários pontos, mas variando na perspetiva adotada. Por exemplo, todos focavam as dificuldades linguísticas relacionadas com o sistema temporal-aspetual, mas os entrevistados do grupo A, enquanto professores, referir-se-iam às dificuldades que observavam nos seus aprendentes, ao passo que os entrevistados dos grupos B e C, enquanto aprendentes, referir-se-iam às suas próprias dificuldades. Os guiões de entrevista dos grupos B e C eram os que se aproximavam mais, divergindo apenas quanto a dois aspetos: i) várias temáticas eram despoletadas, no caso do grupo C, pelas respostas dadas no teste e questionário (o que não seria possível com os entrevistados do grupo B, que não responderam ao teste e questionário); e ii) nas entrevistas do grupo B era necessário recolher dados sobre o

perfil sociolinguístico dos informantes, ao contrário do grupo C, sobre o qual dispúnhamos das informações previamente fornecidas no questionário.

Todas as entrevistas começaram com a legitimação da entrevista, em que se: i) agradecia a disponibilidade dos entrevistados; ii) informava acerca dos objetivos gerais; iii) explicava o conceito de *sistema temporal-aspetual*; iv) garantia confidencialidade; e v) pedia autorização para gravar. No final da entrevista, os participantes tinham a possibilidade de acrescentar aspetos que não tivessem sido contemplados e que considerassem relevantes, e agradecia-se, novamente, a colaboração prestada (cf. Kvale, 1996, pp. 127-129).

Quanto aos blocos temáticos, definimos, para o grupo A de entrevistados, os seguintes:

- A – Perfil sociolinguístico
- B – Experiência de ensino de PLNM
- C – Perfil de aprendizagem deste público
- D – Dificuldades linguísticas deste público
- E – Estratégias de comparação interlinguística
- F – Sugestões

Os blocos temáticos definidos para as entrevistas dos grupos B e C eram os seguintes:

- A – Perfil sociolinguístico
- B – Contextos de aprendizagem da LP
- C – Dificuldades linguísticas
- D – Influência da LM
- E – Estratégias de comparação interlinguística
- F – Sugestões

Para cada bloco temático, foram definidos tópicos, os quais podem ser consultados nos respetivos guiões de entrevista (Anexos 4, 5 e 6).

As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, categorizadas e analisadas (cf. o tópico 4.5. *Categorias de análise e tratamento de dados*).

4.4. Informações da recolha de dados

Nesta secção, iremos explicitar o processo de seleção dos informantes e dos locais onde desenvolvemos a nossa recolha de dados. Em primeiro lugar, referir-nos-emos aos contextos de aplicação dos questionários e testes linguísticos, apresentando os passos que percorremos até chegarmos aos 11 locais onde recolhemos os nossos dados; seguidamente, iremos explicitar o processo de seleção dos nossos entrevistados, reportando-nos a cada um dos grupos de informantes que constituímos – grupos A, B e C.

4.4.1. Contextos de aplicação do questionário e teste linguístico

Dado que era nosso propósito recolher dados junto de imigrantes adultos falantes de línguas eslavas, teríamos de encontrar uma forma de entrar em contacto com um número significativo de sujeitos que se enquadrassem neste perfil. Por outro lado, o ideal seria conseguirmos reunir grupos de informantes (por oposição a uma aproximação individual), de modo a rentabilizarmos a aplicação do teste linguístico e do questionário – instrumentos estes que foram desenhados com o intuito de poderem ser aplicados a vários sujeitos ao mesmo tempo. Assim, optámos por contactar locais onde fossem lecionadas aulas de LP a estrangeiros adultos, pelo facto de podermos aplicar os instrumentos de recolha a vários indivíduos ao mesmo tempo, bem como pela vantagem de dispormos de um espaço e um tempo próprios para o fazermos, pois os questionários e testes linguísticos poderiam ser implementados durante o decurso de uma aula, à qual os participantes já iriam à partida. Deste modo, causaríamos o menor transtorno possível, com o acréscimo de a nossa presença não implicar a perda de uma aula de LP, mas antes representar uma aula de LP diferente, uma vez que tanto o teste linguístico como o questionário possibilitariam a reflexão sobre o funcionamento da LP e o processo de apropriação desta língua – como se comprovou, e facilmente transparece em algumas entrevistas a sujeitos que participaram na resposta aos questionários e testes:

C4: Nós discutimos, depois de... de... he... he... da Teresa ter saído, ha... nós estávamos... aliás, ha... eu não... não... não tenho certeza naq.. naquela aula, mas depois estávamos a discutir, chegámos à conclusão louc.. he... às conclusões loucas, portanto [risos]. he... Porque esta diferença entre verbo 'estar' e 'ser' é apresentada já no INÍCIO da... hm... próprio curso, de... de... de... do processo de aprendizagem, e mesmo agora chegamos à conclusão que não é... não é tão linear, [...]. (C4: 148, polaca)

Para selecionarmos os locais onde realizaríamos as recolhas, teríamos de saber, em primeiro lugar, quais os locais que ofereciam aulas de LP a estrangeiros adultos. Depois de contactarmos a Linha SOS Imigrante, tomámos conhecimento de que essa informação se encontrava compilada no sítio do ACIDI, e, assim, acedemos a uma lista de locais (escolas da rede pública e Centros de Formação Profissional da rede do IEFP) com ações aprovadas no âmbito do Programa PPT, e respetivos contactos.

Por uma questão de proximidade e facilidade de deslocação, seleccionámos os distritos de Aveiro, Coimbra, Porto e Viseu para proceder à nossa recolha de dados. Entrámos em contacto com todos os locais nestes distritos que constavam da lista do ACIDI, o que perfazia um total de 36 locais. Para além destes, contactámos ainda cinco outros locais, três dos quais eram Centros de Formação Profissional (dois no Porto e um em Arganil, distrito de Coimbra); e duas Juntas de Freguesia do distrito de Aveiro, onde sabíamos que decorriam, ou teriam decorrido, aulas de LP a estrangeiros adultos. No total, contactámos, então, 41 locais durante o mês de abril de 2009, através de carta enviada por correio regular (aos Centros de Formação Profissional) e eletrónico (às escolas da rede pública), com o pedido de permissão para realizar os inquéritos por questionário presencialmente e com um documento anexo onde se apresentava uma descrição do nosso projeto e os objetivos da recolha. Posteriormente, entrámos em contacto via telefone com os locais dos quais não tínhamos obtido uma resposta. O Quadro 14 contém os locais contactados e as respostas obtidas.

Quadro 14. Locais contactados para realização da recolha de dados

Distrito	Concelho	Local	Informação
Aveiro	Águeda	Centro de Formação Profissional de Águeda	
	Aveiro	Centro de Formação Profissional de Aveiro	
		Escola Básica 2.º e 3.º CEB de S. Bernardo	
		* Junta de Freguesia de Esgueira	
		* Junta de Freguesia de S. Bernardo	não foi possível marcar uma data
	Estarreja	Escola Sec. de Estarreja	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Mealhada	Escola Sec. da Mealhada	
	Santa Maria da Feira	Agrupamento de Escolas de Fernando Pessoa	não tinham cursos de LP a estrangeiros
Coimbra	S. João da Madeira	Centro de Emprego de São João da Madeira	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Arganil	* Centro de Formação Profissional de Arganil	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Coimbra	Centro de Formação Profissional de Coimbra	não tinham nenhum curso a decorrer na altura
		Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia	não tinham cursos de LP a estrangeiros
		Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos de Martim de Freitas	a professora responsável não autorizou
	Figueira da Foz	Escola Secundária/3.º Ciclo EB Dr. Joaquim de Carvalho	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Lousã	Agrupamento de Escolas Álvaro Viana de Lemos – EB1 Santa Rita	não tinham alunos de origem eslava nas aulas de LP
	Oliveira do Hospital	Escola Secundária 3.º Ciclo EB Oliveira do Hospital	as aulas de LP a estrangeiros já tinham terminado
	Soure	Agrupamento de Escolas de Soure – EB 2,3/S Martinho Árias	
Porto	Amarante	Escola Sec./3 Amarante	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Felgueiras	Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Gondomar	Agrupamento de Escolas de Gondomar – EB 2,3 Gondomar	não voltaram a entrar em contacto
		Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 2 – EB 2,3 Rio Tinto n.º 2	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Maia	Escola Sec./3 Águas Santas	não tinham cursos de LP a estrangeiros
		Agrupamento de Escolas Gueifães	não tinham alunos de origem eslava nas aulas de LP

Distrito	Concelho	Local	Informação
	Matosinhos	Escola Sec./3 José Gonçalves Zarco	não tinham alunos de origem eslava nas aulas de LP
		Agrupamento de Escolas de Senhora da Hora	
	Paredes	Agrupamento de Escolas de Paredes	as aulas de LP a estrangeiros já tinham terminado
		Agrupamento de Escolas de Baltar	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Penafiel	Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Porto	* Centro de Formação Profissional do Porto (Cerceo)	não tinham nenhum curso a decorrer na altura
		* Centro de Formação Profissional do Porto (setor terciário)	não tinham nenhum curso a decorrer na altura
		Junta de Freguesia de S. Mamede Infesta	não tinham nenhum curso a decorrer na altura
	Póvoa de Varzim	Agrupamento de Escolas de Campo Aberto – Beiriz	não voltaram a entrar em contacto
		Agrupamento de Escolas Dr. Flávio Gonçalves	as aulas de LP a estrangeiros já tinham terminado
	Trofa	Escola Sec./3 Trofa	
	Valongo	Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	não tinham cursos de LP a estrangeiros
		Agrupamento de Escolas de Vallis Longus	não conseguimos entrar em contacto
	Vila do Conde	Agrupamento de Escolas de Mindelo	
	Vila Nova de Gaia	Escola Sec./3 António Sérgio	
		Escola Sec./3 Almeida Garrett	
Viseu	Castro Daire	Escola Sec. Castro Daire	não tinham cursos de LP a estrangeiros
	Viseu	Centro de Formação Profissional de Viseu	não tinham nenhum curso a decorrer na altura

Legenda:

* – locais que não constavam do sítio do ACIDI.

negrito – locais (11) que nos concederam autorização e onde efetivamente realizámos a recolha de dados.

Como se pode constatar, nem todos os locais que tinham ações aprovadas abriram cursos de LP, ou por não terem número de inscrições suficientes ou por outro motivo que desconhecemos. Além disso, muitos dos Centros de Formação Profissional não tinham cursos de LP a decorrer na altura em que os contactámos, uma vez que estes locais condensavam a carga horária de 150/ 200 horas dos cursos

PPT em poucos meses e, depois, só reabriam os cursos quando tinham inscrições suficientes para formar uma nova turma.

O Quadro 15 contém os 11 grupos onde efetuámos a recolha de dados através do questionário e teste linguístico, num total de 87 documentos recolhidos; apresenta-se o intervalo de questionários que foram recolhidos em cada local (a numeração foi atribuída de forma contínua); o número total de questionários recolhidos em cada local; a data da realização das recolhas; o tempo total que demorámos em cada local; e o local onde foram aplicados os questionários.

Quadro 15. Informações da recolha de dados por teste e questionário

Grupo	Local	N.ºs	Total	Data	Duração
1	Centro de Formação Profissional de Aveiro	1-16	16	28/04/09	1h30
2	Escola EB 2,3/S Martinho Árias, Soure	17-22	6	4/05/09	1h30
3	Centro de Formação Profissional de Águeda	23-34	12	5/05/09	1h15
4	Escola S/3 Almeida Garrett, Vila Nova de Gaia	35-40	6	8/05/09	1h30
5	Junta de Freguesia de Esgueira, Aveiro	41-46	6	15/05/09	1h30
6	Escola S/3 António Sérgio, Vila Nova de Gaia	47-51	5	18/05/09	1h30
7	Escola EB 2,3 de S. Bernardo, Aveiro	52-58	7	25/05/09	2h
8	Escola EB 2,3 da Senhora da Hora, Matosinhos	59-61	3	28/05/09	1h30
9	Escola S/3 da Trofa	62-67	6	29/05/09	1h30
10	Escola EB 2,3 D. Pedro IV, Vila do Conde	68-76	9	4/06/09	2h
11	Escola Secundária da Mealhada	77-87	11	17/06/09	2h

Na maior parte dos locais, estavam presentes alunos de outras nacionalidades, os quais também responderam ao questionário e ao teste²²⁷ – ou porque eram poucos e

²²⁷ Apesar de não os termos considerado na nossa análise.

não faria sentido terem uma aula que posteriormente teria de ser repetida para os restantes aprendentes, ou porque os professores assim preferiram, ou ainda porque esses próprios alunos manifestaram interesse em responder. Apenas num caso as professoras preferiram dar aula aos restantes três alunos, de origem asiática, que, nesse caso, constituíam metade da turma (as outras três aprendentes, eslavófonas, responderam ao questionário).

4.4.2. Seleção dos entrevistados e realização das entrevistas

Como pretendíamos entrevistar sujeitos que tivessem respondido aos questionários e testes linguísticos – até porque um dos objetivos das entrevistas do grupo C era aprofundar as escolhas realizadas nos testes linguísticos –, perguntávamos, no final do questionário, se os respondentes estariam disponíveis para realizar uma entrevista, posteriormente, no âmbito deste estudo e, em caso afirmativo, solicitávamos um contacto telefónico. Optámos por entrevistar, no caso de ser possível, uma pessoa de cada uma das nacionalidades representadas nos informantes do questionário, as quais eram: bielorrussa, georgiana, lituana, moldava, polaca, russa, sérvia, ucraniana e uzbeque. Pretendíamos entrevistar dois sujeitos de nacionalidade ucraniana, por ser, de todas estas, a comunidade mais presente em Portugal – e também entre os respondentes. Depois de entrarmos em contacto com os possíveis informantes, conseguimos combinar e realizar entrevistas com oito sujeitos: um bielorrusso, uma lituana, uma polaca, um russo²²⁸, uma sérvia, dois ucranianos e um uzbeque. A pessoa de nacionalidade georgiana e uma das duas de nacionalidade moldava que responderam ao questionário não se tinham disponibilizado para entrevista. A outra respondente de origem moldava iria viajar dentro de poucos dias e só regressaria passados alguns meses, pelo que também não foi possível obter uma entrevista junto de uma pessoa de nacionalidade moldava.

²²⁸ Este informante era, afinal, do Cazaquistão, mas respondeu no questionário que tinha nacionalidade russa e que o seu país de origem era a Rússia, ou seja, reportou-se ao estatuto político do país na altura em que nasceu – membro da então URSS.

Quanto ao grupo dos professores com experiência de ensino da LP a aprendentes adultos eslavófonos (grupo A), entrámos em contacto com seis professores que lecionavam aos respondentes dos questionários, e que tinham estado presentes aquando da realização dos mesmos. Desses seis, quatro acederam a ser entrevistados. Contactámos, ainda, dois outros professores: um professor que lecionava LP na Associação de Imigrantes de S. Bernardo/ Junta de Freguesia de S. Bernardo, com o qual tínhamos já estabelecido contacto para aplicar o questionário na sua turma (o que acabou por não ser possível, por incompatibilidade de datas; mas, nessa altura, este professor prontificou-se a ser entrevistado); e uma professora que lecionava LP a estrangeiros em contexto associativo em Cantanhede e que tínhamos conhecido no âmbito de um evento científico realizado nesse concelho.

Quanto às entrevistadas do grupo B – imigrantes em Portugal de origem eslava com formação no ensino de línguas –, tínhamos contactado previamente com estas três pessoas no âmbito de outros projetos e atividades, relacionados com o nosso trabalho, e considerámos que faria todo o sentido constituir um terceiro grupo de informantes com características tanto do grupo A como do grupo C. Partilhavam com o grupo C o facto de serem imigrantes eslavófonas a residir em Portugal, tendo experiência, na primeira pessoa, de todo o processo de apropriação da LP; e partilhavam com o grupo A o facto de terem formação e experiência no ensino de línguas, pelo que teriam outra perspetiva sobre a apropriação de uma língua e um conhecimento mais preciso sobre a realidade linguística russa e portuguesa.

As entrevistas foram realizadas nas datas, horas e locais selecionados pelos entrevistados²²⁹, perfazendo um total de pouco mais de 10 horas de gravação. Quando os entrevistados não tinham preferência por nenhum local e não lhes causava transtorno, o local por nós escolhido foi o Departamento de Educação da

²²⁹ As entrevistas foram realizadas em locais públicos, como cafés, esplanadas, pastelarias, centros comerciais, parques, escolas, associações de imigrantes, juntas de freguesia e departamentos da UA. De modo a garantir a confidencialidade dos dados, ocultamos a relação entre cada entrevistado e o local específico onde se realizaram as entrevistas (nas próprias transcrições das entrevistas, foram ocultadas as referências a nomes de pessoas e locais).

Universidade de Aveiro (na altura ainda designado Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa). O Quadro 16 contém as informações relativas à realização das entrevistas, organizadas pela data em que se realizaram: grupo de entrevistados a que pertenciam (A, B ou C); número (atribuído de forma contínua dentro de cada grupo)²³⁰; nacionalidade (no caso dos entrevistados pertencentes aos grupos B e C); data de realização da entrevista; e duração.

Quadro 16. Informações da recolha de dados por entrevista

Grupo	N.º	Nacionalidade	Data	Duração
B	1	ucraniana	4/05/09	28min 53s
A	1		22/05/09	29min 53s
B	2	rusa	27/05/09	1h 16min 39s
B	3	ucraniana	27/05/09	28min 43s
A	2		9/06/09	40min 11s
A	3		17/06/09	45min 54s
C	1	bielorrussa	21/07/09	26min 01s
C	2	ucraniana	22/07/09	26min 14s
C	3	lituana	22/07/09	14min 41s
A	4		22/07/09	28min 00s
C	4	polaca	24/07/09	34min 50s
C	5	ucraniana	24/07/09	28min 12s
A	5		24/07/09	35min 08s
C	6	sérvia	27/07/09	1h 00min 13s
C	7	rusa	29/07/09	42min 01s
C	8	uzbeque	4/08/09	43min 53s
A	6		6/08/09	27min 43s

4.5. Categorias de análise e tratamento de dados

A forma como os dados recolhidos foram utilizados para dar resposta às nossas questões investigativas encontra-se sintetizada no Quadro 17, onde se pode observar a relação entre objetivos, categorias e subcategorias de análise, questões investigativas e fontes usadas na análise.

²³⁰ O conjunto do grupo e do número constituem a codificação utilizada ao longo deste trabalho para referir cada um dos entrevistados.

Quadro 17. Arquitetura da análise de dados

Objetivos	Categorias de análise	Subcategorias de análise	Questões investigativas	Análise de dados
Caracterizar o perfil de apropriação da LP destes aprendentes, nomeadamente no que se refere a necessidades linguístico-comunicativas em LP e a representações, atitudes e práticas (contextos, recursos e estratégias) de apropriação da LP.	Atitudes na apropriação da LP	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação - Empenho - Ritmo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as atitudes dos imigrantes falantes de línguas eslavas enquanto aprendentes da LP? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas
	Necessidades linguístico-comunicativas em LP	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão oral - Expressão oral - Compreensão escrita - Expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as necessidades de uso da LP destes aprendentes, no seu quotidiano? - Quais as competências em LP em que estes aprendentes revelam menor domínio linguístico-comunicativo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quest. IV.12 - Entrevistas - Quest. IV.11 - Entrevistas
	Contextos de apropriação da LP	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto formal/não formal - Contexto de autoaprendizagem - Contexto informal 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação aos contextos de apropriação da LP? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quest. III.C.1, 2 e 2.1 - Entrevistas
	Recursos de apropriação da LP		<ul style="list-style-type: none"> - Quais as representações e práticas de aprendentes e professores em relação aos recursos de apropriação da LP? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quest. III.C.2 e 2.1 - Entrevistas
	Estratégias de apropriação da LP		<ul style="list-style-type: none"> - Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação às estratégias de apropriação da LP? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quest. III.C.2 e 2.1 - Entrevistas
	Sugestões para melhorar o ensino e a aprendizagem/apropriação da LP		<ul style="list-style-type: none"> - Que sugestões são apresentadas para melhorar o processo de apropriação da LP por este público? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quest. III.D. - Entrevistas

Objetivos	Categorias de análise	Subcategorias de análise	Questões investigativas	Análise de dados
Identificar as representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de ensino e de aprendizagem da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes.	Repertórios linguísticos	- LMs - LNMs - LMs e LNMs	- Como se caracterizam os repertórios linguísticos destes aprendentes?	- Quest. II.B.1, III.B.1 - Entrevistas
	Representações sobre a transferência e a interferência linguísticas		- Quais as representações dos aprendentes sobre a transferência e a interferência linguísticas?	- Quest. III.B.2 e 2.1 - Entrevistas
			- Quais as representações dos professores sobre a transferência e a interferência linguísticas?	- Entrevistas grupo A
			- Quais as representações dos aprendentes sobre a transferência e a interferência linguísticas na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP?	- Quest. II.B.2, 2.1, III.A.1, 1.1 - Entrevistas
	Recurso aos repertórios linguísticos como estratégia de ensino e de aprendizagem/apropriação da LP	- Recurso a materiais bilingues - Recurso a línguas de mediação em sala de aula - Tradução - Comparação linguística	- Quais as representações e práticas destes aprendentes em relação ao uso de estratégias interlinguísticas na apropriação da LP?	- Quest. III.B.3 - Entrevistas grupos B e C
			- Quais as representações e práticas dos professores em relação ao uso de estratégias interlinguísticas com estes aprendentes?	- Entrevistas grupo A

Objetivos	Categorias de análise	Subcategorias de análise	Questões investigativas	Análise de dados
Analisar as principais dificuldades linguísticas manifestadas por estes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP.	Principais dificuldades linguísticas na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP	<ul style="list-style-type: none"> - Valores temporais <ul style="list-style-type: none"> - Tempos/ modos verbais e expressões adverbiais - Valores de modalidade deôntica - Valores aspetuais <ul style="list-style-type: none"> - Iteratividade - Verbos 'ser' e 'estar' - PPS/ IMP - Culminação - Ação reversa 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais dificuldades linguísticas destes aprendentes na apropriação, compreensão e uso do sistema temporal-aspetual em LP? 	<ul style="list-style-type: none"> - Testes linguísticos - Quest. II.A.1 e 2 - Entrevistas

Para o tratamento dos dados recolhidos no teste e questionário, recorremos ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences – software* de análise estatística) e ao Excel.²³¹ Quanto às entrevistas, foram audiogravadas, como já foi referido, e transcritas por nós (cf. o Anexo 12). Relativamente às opções de transcrição, tentámos ser fiel ao texto gravado, assinalando todas as hesitações, pausas, repetições, risos, sons, etc., de modo a representar o melhor possível a situação da entrevista. Estamos consciente de que, desta forma, o texto transcrito se torna de mais difícil leitura, pois há interrupções constantes para incluir este tipo de informação. No entanto, permite-nos perceber, por exemplo, o nível de proficiência dos entrevistados do grupo C; a ironia ou o gracejo; a insegurança em responder a determinadas questões linguísticas; a incerteza quanto a certas respostas, etc. No Anexo 7, apresentamos o código utilizado na transcrição das entrevistas, elaborado por nós a partir de alguns códigos existentes (cf. Rodrigues & Ferreira Netto, 2000 e Preti, 1999). Os dados das entrevistas foram categorizados com recurso ao N-Vivo 7 (*software* de análise qualitativa), e, com base nessa categorização, procedemos à análise de conteúdo (cf. Bardin, 1991).

4.6. Caracterização dos informantes

Esta secção consistirá na apresentação de dados caracterizadores dos nossos informantes – sexo, idade, qualificações, percurso profissional, entre outros. Os indicadores variam consoante se trate dos informantes do questionário e teste ou dos informantes das entrevistas e, ainda, consoante o grupo de entrevistados em que se enquadram. Assim, apresentaremos a caracterização dos diversos grupos de informantes separadamente, começando pelos respondentes ao questionário e teste.²³²

²³¹ Agradecemos a ajuda que Ana Luísa Oliveira e Francislê Neri de Souza nos disponibilizaram relativamente ao manuseio do SPSS e do N-Vivo 7.

²³² Incluímos no Anexo 9 outras tabelas complementares à apresentação de dados realizada neste capítulo, com os dados não agrupados, e cuja consulta pode ser útil, por exemplo, para saber quantos informantes não responderam a determinada questão e qual o número total de respondentes. Em algumas tabelas, acrescentámos os dados em percentagem.

4.6.1. Informantes do questionário e teste linguístico

Relativamente aos informantes que responderam ao questionário e teste linguístico, agrupámos as informações em quatro tópicos:²³³

- sexo e idade;
- país de origem e nacionalidade;
- tempo de estadia em Portugal, frequência de aulas de LP e desempenho geral em LP;
- nível de escolaridade, profissão no país de origem e profissão atual em Portugal.

4.6.1.1. Sexo e idade

Como podemos observar no gráfico circular da Figura 5, o número de respondentes ao questionário do sexo feminino (56 sujeitos) era superior ao número de respondentes do sexo masculino (30 sujeitos). Houve ainda 1 sujeito que não respondeu a esta questão.

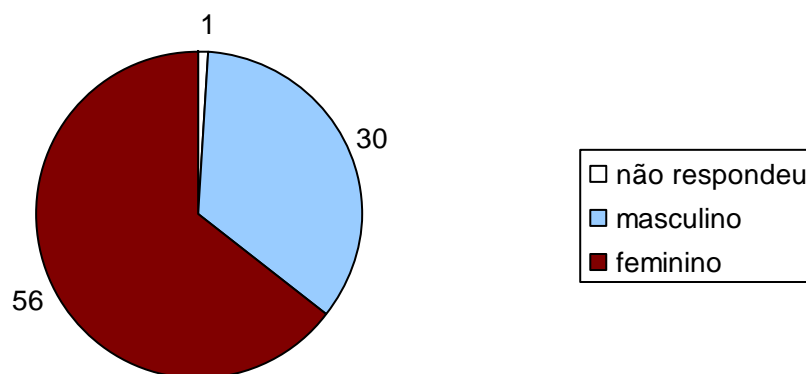


Figura 5. Sexo dos inquiridos

Quanto à idade, apresentam-se os dados classificados em classes etárias no gráfico de barras da Figura 6.

²³³ A caracterização dos informantes quanto aos seus repertórios linguísticos será apresentada no Capítulo 6, pois constituía uma das categorias que pretendíamos analisar.

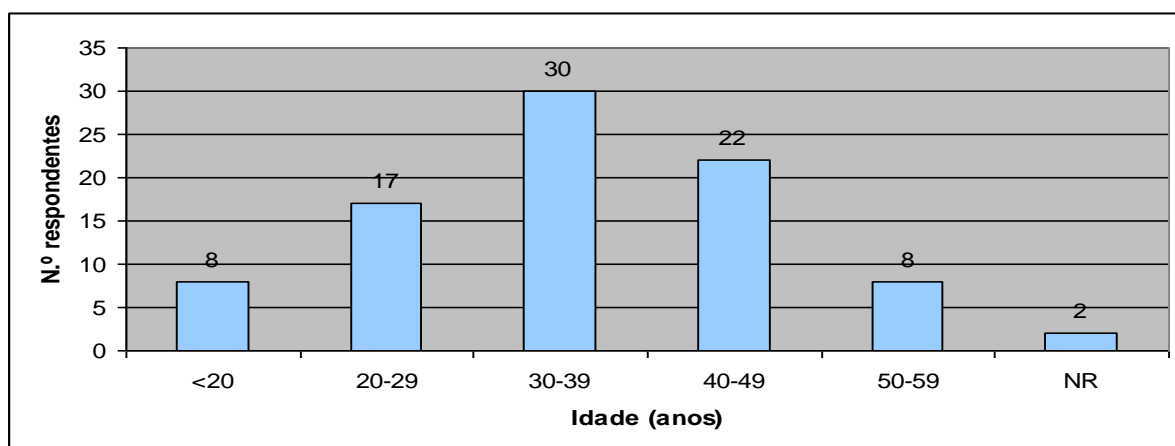


Figura 6. Idade dos inquiridos

O respondente mais novo tinha 14 anos, o mais velho tinha 59 anos e a média de idades situava-se nos 35 anos. Estes dados coincidem com os de outros estudos, que apontam para o facto de se tratar de uma população acentuadamente jovem, em idade ativa (cf. o tópico 1.3.3.2. *Idade*). A classe etária que contava mais elementos era a dos 30 anos (30-39 anos), com 30 elementos, seguida da casa dos 40 (40-49 anos), com 22 elementos, e a casa dos 20 anos (20-29 anos), com 17 elementos. Havia 8 indivíduos com menos de 20 anos, 8 com mais de 50 anos e 2 não responderam. A maior parte dos aprendentes enquadrava-se na população ativa, à exceção de 7 respondentes com menos de 20 anos, que eram estudantes tanto no país de origem como em Portugal; quanto ao aprendente de 17 anos, não possuímos dados sobre a sua situação profissional, pois não respondeu às duas perguntas sobre a profissão – no país de origem e em Portugal.

4.6.1.2. *País de origem e nacionalidade*

O gráfico circular da Figura 7 representa a distribuição dos informantes pelas nacionalidades a que pertencem, de acordo com as suas respostas no questionário.

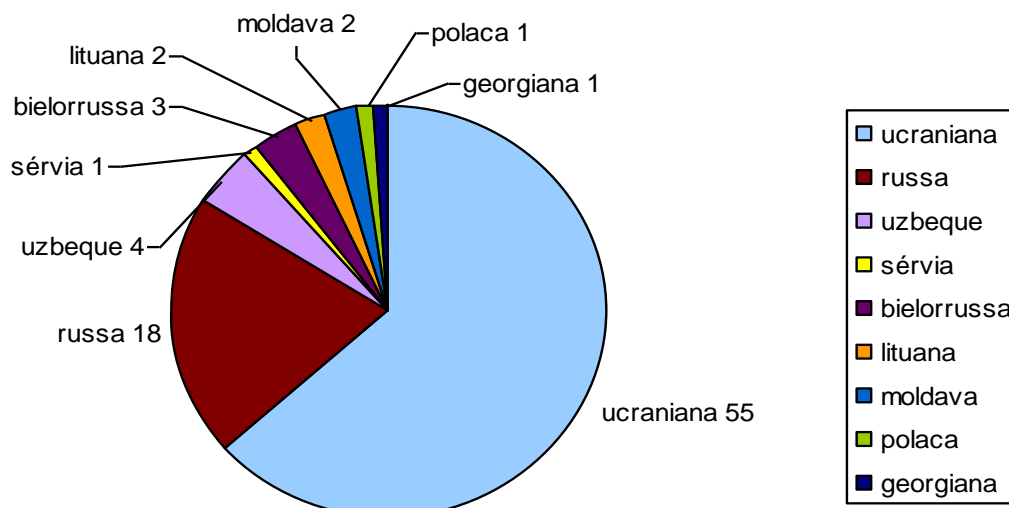


Figura 7. Nacionalidade dos inquiridos

A maior parte dos inquiridos era de nacionalidade ucraniana (55 indivíduos) e a segunda nacionalidade mais representada era a russa (18 indivíduos). As restantes nacionalidades tinham expressão reduzida entre os nossos informantes – 4 indivíduos de nacionalidade uzbeque, 3 de nacionalidade bielorrussa, 2 indivíduos lituanos, 2 moldavos, 1 georgiano, 1 polaco e 1 sérvio.

Na Figura 8, podemos observar as respostas dos informantes quanto aos seus países de origem.

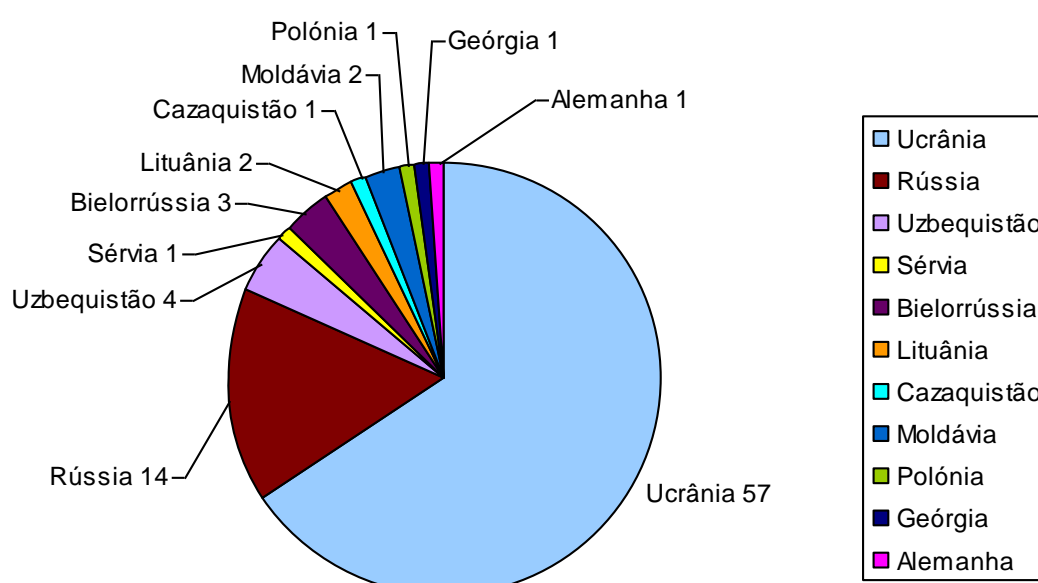


Figura 8. Países de origem dos inquiridos

Observamos que não existe total correspondência entre as nacionalidades e os países de origem referidos. Ao cruzarmos as informações destas duas categorias, verificamos que existem algumas situações particulares (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Relação entre os países de origem e as nacionalidades dos inquiridos

País de origem	Nacionalidade	Frequência
Ucrânia	ucraniana	54
Rússia	rusa	13
Uzbequistão	uzbeque	4
Bielorrússia	bielorrusa	3
Ucrânia	rusa	3
Lituânia	lituana	2
Moldávia	moldava	2
Alemanha	rusa	1
Cazaquistão	rusa	1
Geórgia	georgiana	1
Polónia	polaca	1
Rússia	ucraniana	1
Sérvia	sérvia	1
Total		87

Há um total de 54 indivíduos que identificam como país de origem a Ucrânia e como nacionalidade a ucraniana; 3 que identificam a Ucrânia como país de origem, mas afirmam ter nacionalidade rusa; e 1 que identifica como país de origem a Rússia e como nacionalidade a ucraniana. Não sabemos se todos estes casos se referirão à mesma situação, devendo-se a variação nas respostas à designação que optaram por usar (designação do país na altura em que nasceram/ atual; nacionalidade na altura em que nasceram/ atual), uma vez que a Ucrânia apenas se tornou um país independente da ex-URSS (também designada por Rússia) em 1991. Há também uma pessoa do Cazaquistão que refere como nacionalidade a rusa, talvez pelo mesmo motivo. Podemos ainda supor que existirão outras situações híbridas que os dados não revelam. A título de exemplo, podemos referir o entrevistado C7, que referiu como país de origem a Rússia e como nacionalidade a rusa, e só na entrevista percebemos que, na realidade, nasceu e viveu no Cazaquistão, pelo que a sua resposta tinha como referência a altura em que nasceu. Há ainda a mencionar uma pessoa que

identifica como país de origem a Alemanha e como nacionalidade a russa, provavelmente tendo predominado o ‘direito de sangue’ (*jus sanguinis*) sobre o ‘direito de solo’ (*jus soli*) na atribuição da sua nacionalidade. Quanto às restantes situações, existe correspondência entre os países de origem e as nacionalidades identificadas.

De um modo geral, constatamos que a proveniência dos aprendentes com que nos deparámos, nos locais onde efetuámos a recolha de dados, confirma a predominância da comunidade ucraniana ao nível das nacionalidades de expressão eslava presentes em Portugal (cf. o tópico 1.3.2.2. *Imigrantes eslavófonos em Portugal em 2011*).

4.6.1.3. Tempo de estadia em Portugal, frequência de aulas de Português e desempenho geral em Português

Como podemos observar na Figura 9, os participantes do nosso inquérito por questionário enquadram-se num fluxo de imigração recente. Apenas 5 sujeitos residiam em Portugal há mais de 8 anos. Os restantes imigraram para Portugal em 2001 ou depois, o que corresponde aos dados oficiais sobre a imigração proveniente de Leste (cf. o tópico 1.3.1. *Início da imigração de Leste para Portugal*).

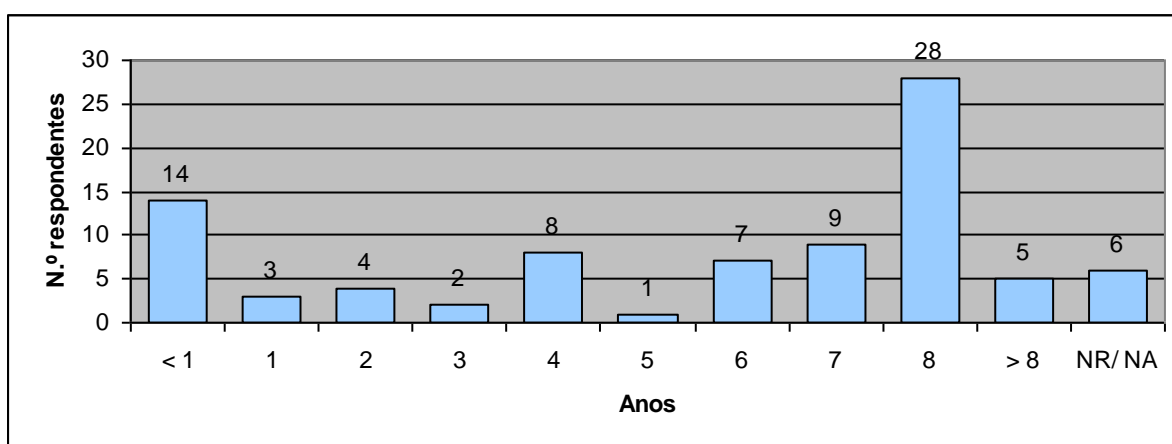


Figura 9. Tempo de estadia em Portugal dos inquiridos

O tempo de frequência de aulas de LP é, na maioria dos casos, reduzido (cf.

Figura 10), apesar de uma grande parte destes sujeitos (49) já se encontrar em Portugal há 6 anos ou mais. Para muitos dos respondentes, os cursos que se encontravam a frequentar aquando da realização dos questionários constituíam a primeira experiência de frequência de um curso de LP. De facto, 23 indivíduos referiram menos de 2 meses de tempo de aprendizagem formal ou não formal da LP; 23 referiram entre 2 e 5 meses; e 23 entre 6 meses e menos de 1 ano. Só 14 indivíduos tinham tido um tempo de frequência de aulas de LP igual ou superior a 1 ano. Estes dados estarão, provavelmente, relacionados com a oferta de cursos de LP para estrangeiros, que é também muito recente em Portugal, fruto da evolução migratória a que temos assistido na última década e das consequentes alterações ao nível da política linguística (cf. a secção 1.4.4.2. *Contextos de apropriação do Português por imigrantes adultos*, em particular o tópico 1.4.4.2.3. *Contexto formal de ensino do Português*).

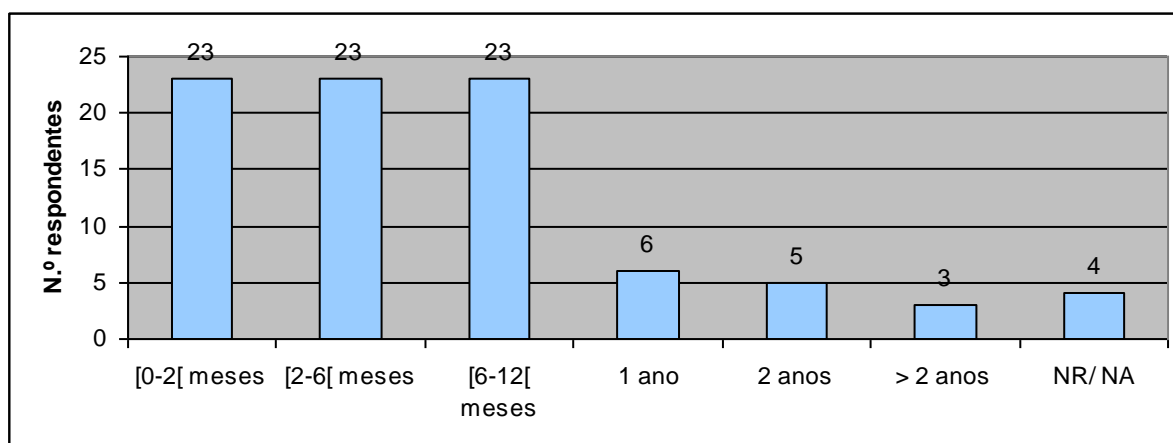


Figura 10. Tempo de frequência de aulas de Português dos inquiridos

Para melhor podermos caracterizar os sujeitos do estudo quanto ao estágio de apropriação da LP, para além do tempo de estadia em Portugal e do tempo de frequência de aulas em LP, apresentamos dados relativos ao seu desempenho (autoavaliação e resultados nos testes linguísticos). A autoavaliação quanto ao desempenho geral em LP era solicitada nos questionários. Podemos observar na Figura 11 que 34 aprendentes se situaram no nível 3 (correspondente ao nível

Suficiente), 21 no nível 4 (Bom) e 18 no nível 2 (Insuficiente). No geral, o número de autoavaliações positivas (57 respostas nos níveis 3, 4 ou 5) supera o número de autoavaliações negativas (22 respostas nos níveis 1 ou 2). Houve ainda 8 sujeitos que não responderam a esta questão. Em média, este grupo de informantes situa-se no nível 3 (média de 2,99).

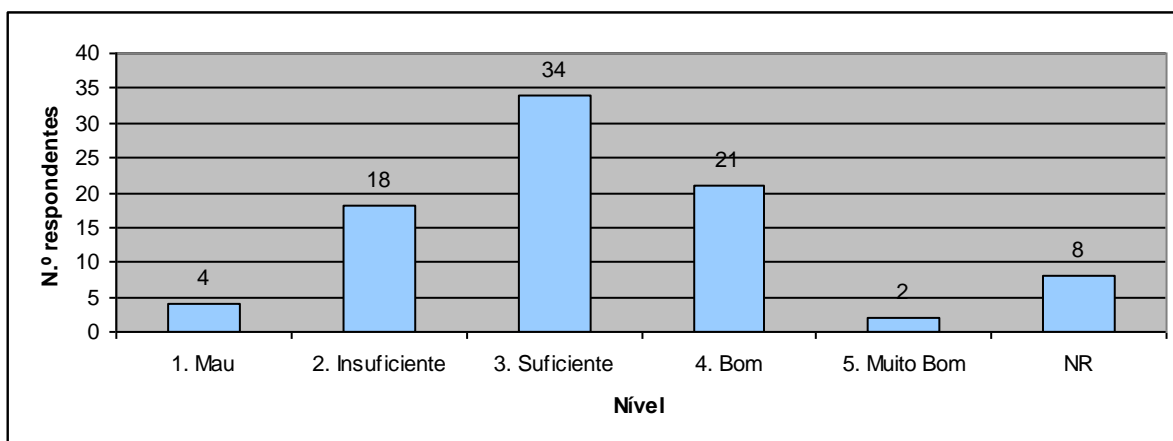


Figura 11. Desempenho geral em Português (autoavaliação)

Quanto ao cálculo dos resultados nos testes linguísticos, não foi atribuído nenhum fator de ponderação a cada um dos grupos do teste; considerámos cada frase como sendo uma alínea com 1 ponto, num total de 61 alíneas (61 pontos) e, a partir daí, calculou-se a percentagem de respostas corretas. Em média, os participantes deste estudo acertaram em 76% das perguntas do teste linguístico (média de 46 respostas corretas em 61), se considerarmos as respostas corretas fornecidas com certeza e com dúvida (cf. o tópico 4.3.1. *Conceção do teste linguístico*). A média de respostas corretas fornecidas apenas com certeza aproxima-se do valor anterior, situando-se nos 72% (média de 44 respostas corretas em 61).

4.6.1.4. Nível de escolaridade, profissão no país de origem e profissão atual

Para finalizar a caracterização dos informantes do questionário e teste, iremos agora apresentar os dados relativos ao nível de formação e às profissões

desempenhadas quer no país de origem quer em Portugal.

Relativamente ao nível de escolaridade, podemos observar na Figura 12 que cerca de metade dos informantes (44) possuía formação de nível pós-secundário, 25 dos quais no ensino superior (23 tinham Licenciatura e 2 tinham Mestrado). Apenas 3 sujeitos referiram possuir formação pré-secundária, mas 2 desses sujeitos ainda eram estudantes nesse ciclo de ensino, tendo 14 e 15 anos. Havia ainda 33 indivíduos cuja escolaridade se situava no nível secundário (completo ou incompleto, sendo difícil de determinar, pois depende da organização curricular nos países de origem); e 7 indivíduos não responderam. De uma forma geral, podemos constatar que os nossos informantes revelam um nível de qualificações elevado, o que, de resto, coincide com os dados recolhidos no âmbito de outros estudos sobre esta população imigrante (cf. o tópico 1.3.3.4. *Profissão em Portugal e habilitações literárias*).

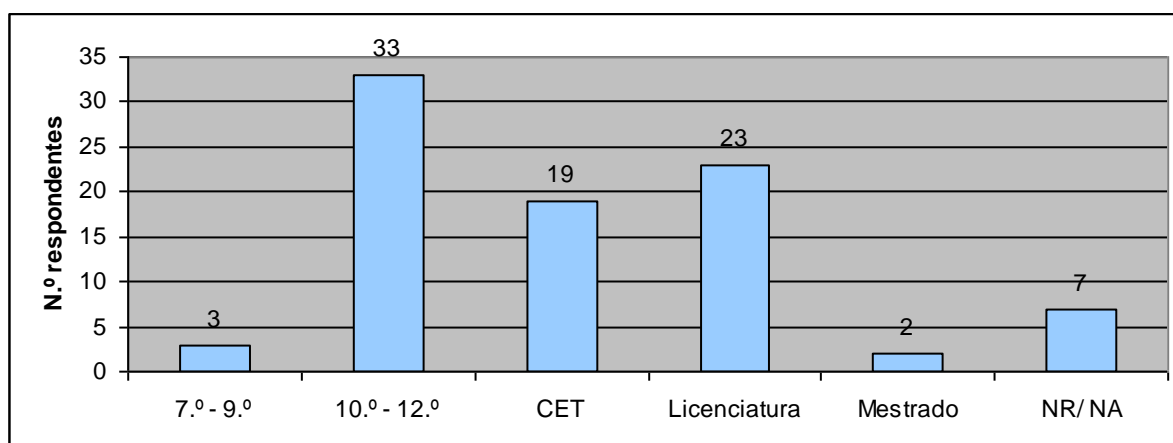


Figura 12. Nível de escolaridade dos inquiridos

No que se refere às profissões desempenhadas (nos países de origem e em Portugal), agrupámos as profissões mencionadas pelos informantes nos questionários de acordo com as categorias dos Grandes Grupos da Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP/2010), elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). A

CPP/2010 compreende 10 Grandes Grupos, que passamos a apresentar:²³⁴

Quadro 18. Grandes Grupos da Classificação Portuguesa das Profissões 2010

-
- 0 - Profissões das Forças Armadas
 - 1 - Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos
 - 2 - Especialistas das atividades intelectuais e científicas
 - 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio
 - 4 - Pessoal administrativo
 - 5 - Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
 - 6 - Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta
 - 7 - Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices
 - 8 - Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem
 - 9 - Trabalhadores não qualificados
-

A estas categorias acrescentámos a de Estudante, Desempregado e Doméstica²³⁵.

Como apenas dispúnhamos das designações escritas pelos informantes quanto às suas profissões, algumas situações revelaram-se de difícil categorização. Por exemplo, quando referiam “cozinheiro”, não sabemos se eram, de facto, “cozinheiros” (categoria 5) ou “ajudantes de cozinha” (categoria 9), ou ainda “chefes de cozinha” (categoria 3) – três profissões que, embora relacionadas, implicam diferentes níveis de competências. Nos casos em que os informantes referiram mais do que uma profissão, foi contabilizada apenas uma, de modo a que o número de profissões correspondesse ao número de informantes e, assim, pudéssemos estabelecer uma comparação entre as categorias de profissões desempenhadas nos países de origem e em Portugal.²³⁶

Os dados dos questionários, agrupados nas categorias profissionais

²³⁴ A CPP/2010 foi concebida a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008), classificação esta recomendada aos Estados-Membros para produzir e divulgar estatísticas por profissões a nível da União Europeia (UE). Apresentamos no Anexo 8 a descrição de cada um dos Grandes Grupos, de acordo com a informação disponibilizada no sítio do INE, em http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/SineVers_Cat.aspx.

²³⁵ Criámos esta categoria por desconhecermos se as situações retratadas pelos informantes com esta designação se refeririam a uma situação de desemprego ou a trabalho de limpeza em casas particulares.

²³⁶ Quando as profissões mencionadas por um informante se enquadravam em categorias diferentes, contabilizámos a que exigia um nível de competências mais elevado, de acordo com a categorização da CPP/2010 (cf. o Anexo 8).

identificadas previamente e representados na Figura 13, revelam algumas diferenças substanciais ao nível das profissões desempenhadas nos países de origem e em Portugal.

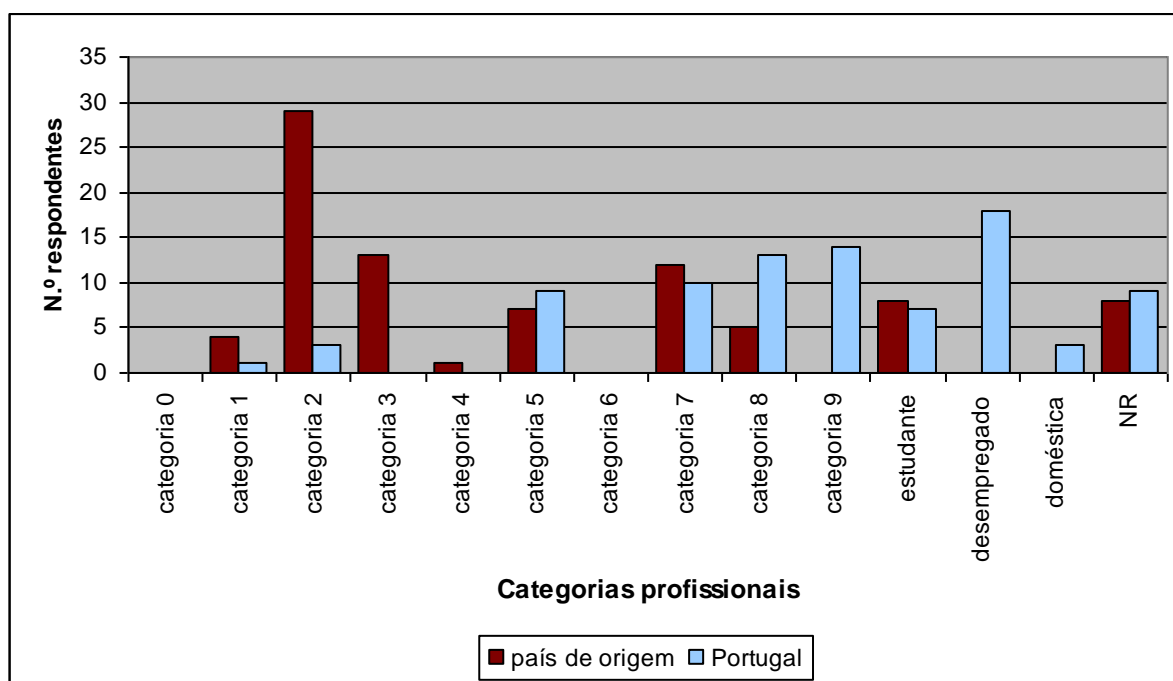


Figura 13. Categorias profissionais dos inquiridos nos países de origem e em Portugal²³⁷

De uma forma geral, podemos observar que as profissões desempenhadas nos países de origem exigiam um nível de competências mais elevado. Efetivamente, reportando-nos às categorias em que houve uma alteração numérica mais significativa, constatamos que havia 29 sujeitos cujas profissões se enquadravam na categoria 2 (Especialistas das atividades intelectuais e científicas) nos países de origem, ao passo que em Portugal apenas 3 profissões correspondem a essa categoria; a categoria 3 (Técnicos e profissões de nível intermédio) também se destaca pelo contraste – havia 13 sujeitos cujas profissões se enquadravam nessa categoria nos países de origem, e nenhuma em Portugal. Por oposição, as categorias que exigem menos ou nenhuma qualificações aumentaram com a vinda para Portugal: a categoria 8 (Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem) aumentou de 5 para 13

²³⁷ A denominação das categorias profissionais (0-9) pode ser consultada no Quadro 18.

indivíduos; quanto à categoria 9 (Trabalhadores não qualificados), nenhum informante se enquadrava nesta categoria no seu país de origem, mas em Portugal essa é a realidade de 14 dos informantes. É ainda relevante o facto de 18 sujeitos estarem desempregados em Portugal, por oposição aos países de origem, em relação aos quais ninguém referiu estar desempregado (pelo menos dos que responderam – 8 informantes não responderam quanto à profissão no país de origem e 9 quanto à profissão em Portugal). Mais relevante ainda é o facto de 16 desses 18 sujeitos desempregados serem do sexo feminino, bem como os 3 informantes que referiram ser “domésticas” em Portugal.

O desempenho, em Portugal, de profissões abaixo das suas qualificações parece caracterizar esta população (pelo menos, numa fase inicial do seu percurso profissional em Portugal – cf. o tópico 1.3.3.4. *Profissão em Portugal e habilitações literárias*). A título de exemplo, veja-se este excerto da entrevista da professora A5:

A5: [...] E... uma coisa que também notei foi que estes... estas questõ.. principalmente os russos, tinham quase todos formação académica superior, o que não acontecia tanto com os ucranianos. Os ucranianos têm todos mais escola profissional, têm o liceu e a escola profissional, mas os... os russos detêm... ou a maior parte deles, daqueles com... com os quais eu contactei, TINHAM... ha... formação superior – ou eram médicos, engenheiros, e etc.... professores, e etc.

Ent: E cá em Portugal?

A5: Cá em Portugal?

Ent: Que profissões é que tinham?

A5: ha... Não tinham... he... as profissões que... que... pa.. para as quais estudaram, nem pensar. Eles... he... Eu lembro-me que tive um médico obstetra que trabalhava no... nas obras, ha... um engenheiro que trabalhava com crianças deficientes, como auxiliar, e assim sucessivamente [...] (A5: 20-24, professora).

4.6.2. Informantes das entrevistas

Iremos agora caracterizar os sujeitos que nos concederam entrevistas, os quais agrupámos em três grupos diferentes, como já referimos. A caracterização será realizada por grupo, e incidirá sobre alguns dados comuns – sexo, idade, repertórios linguísticos, formação académica, informações gerais das entrevistas (data e duração) –, mas também sobre alguns dados que são específicos de cada grupo, como o

contexto onde lecionavam LP, no caso do grupo A, ou o tempo de residência em Portugal, no caso dos grupos B e C.

4.6.2.1. Grupo A – professores de Português

Como podemos constatar no Quadro 19, o grupo A de entrevistados é constituído por 6 professores com experiência de ensino da LP a aprendentes adultos de origem eslava – dois professores e quatro professoras, na casa dos 30 anos, à exceção do professor A2 (52 anos) e da professora A4 (24 anos). Quatro professores lecionavam LP a turmas onde aplicámos o questionário e teste linguístico e estiveram presentes durante a sua aplicação.

O tempo de experiência profissional em ensino de PLN a estrangeiros adultos era reduzido, na maior parte dos casos, à exceção das professoras A5 e A6, que lecionavam, respetivamente, há 9 e 4 anos. Na altura da realização das entrevistas, três professores lecionavam em contexto formal, no âmbito do Programa PPT (cf. o tópico 1.4.4.2.3. *Contexto formal de ensino do Português*) – dois professores em escolas da rede pública (A3 e A4) e uma professora num Centro de Formação Profissional (A6). Os outros três professores lecionavam em contexto não formal, em regime de voluntariado (A1, A2 e A5). À exceção do professor A2, os restantes entrevistados tinham formação superior em Ensino e/ ou Línguas. O professor A2 tinha um perfil diferente dos restantes. Era formado em Comunicação Social e tinha trabalhado numa empresa, sem qualquer ligação com o ensino de LP, encontrando-se em situação de pré-reforma. Dado ter mais disponibilidade em 2009, devido a essa situação profissional, começou nesse ano a lecionar LP numa associação de imigrantes.

Quadro 19. Caracterização dos entrevistados do grupo A

Dados	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	30	52	37	24	34	33
Formação acadêmica	Licenciatura em Português e Francês	Licenciatura em Comunicação Social	Licenciatura em Línguas Clássicas; Mestrado em Estudos Clássicos	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Português e Alemão	Licenciatura em Ensino de Português e Francês; Pós-graduação em Ensino de Português Língua Estrangeira
Contexto onde lecionava PLNM	contexto não formal	contexto não formal	contexto formal (escola da rede pública)	contexto formal (escola da rede pública)	contexto não formal	contexto formal (IEFP)
Tempo de experiência em ensino de PLNM	3 anos	1 ano	2 anos	1 ano	9 anos	4 anos
Repertório linguístico	Português, Francês, Inglês	Português, Inglês, Francês, Castelha- no, Italiano, Alemão, Russo, Árabe, Húngaro, Holandês, Finlandês, Norueguês, Dinamarquês	Português, Castelhana, Francês, Inglês, Italiano, Latim e Grego	Português, Inglês, Francês, Alemão, Latim	Português, Alemão, Inglês, Francês, Russo, Latim	Português, Francês, Inglês
Data da entrevista	22/05/2009	09/06/2009	17/06/2009	22/07/2009	24/07/2009	06/08/2009
Duração da entrevista	29min 53s	40min 11s	45min 54s	28min 00s	35min 08s	27min 43s

No que se refere ao repertório linguístico, também neste aspeto o professor A2 se distinguia dos outros. O seu repertório estendia-se a línguas que não são frequentemente aprendidas em Portugal, e a sua apropriação deu-se em contexto formal (ensino pré-universitário, cursos livres de línguas) e em contexto de autoaprendizagem, na sequência da sua curiosidade e interesse pessoais. Nas suas palavras, “Há quem goste de colecionar borboletas... Eu gosto de aprender línguas!”. Este gosto pela aprendizagem de línguas-culturas traduz-se num repertório linguístico constituído por Português, Inglês, Francês, Castelhana, Italiano, Alemão, Russo, Árabe, Húngaro, Holandês, Finlandês, Norueguês e Dinamarquês. No caso dos outros cinco professores, constatamos que todos referem, com maior ou menor grau de proficiência, o Inglês e o Francês. Alguns professores referiram também o Alemão e o Latim (tendo esta última língua sido aprendida no âmbito das Licenciaturas, como complemento à formação em Português).

4.6.2.2. Grupo B – imigrantes eslavófonos com formação no ensino de línguas

O Quadro 20 sintetiza os principais dados das entrevistadas do grupo B, bem como informações sobre a realização das entrevistas a estas.

As três entrevistadas pertencentes ao grupo B encontravam-se em Portugal há 9 (B1), 11 (B2) e 6 anos (B3). No caso da entrevistada B3, esse período de permanência não foi contínuo. Tinha estado em Portugal durante um ano, em 2002, trabalhando como empregada num restaurante. Entretanto, regressou para a Ucrânia, por motivos familiares, onde permaneceu durante um ano, e depois regressou a Portugal, já casada com um português. Depois de regressar a Portugal, completou a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, segundo o modelo de Bolonha, tendo tido equivalência a algumas disciplinas pelo facto de ter uma Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, realizada na Ucrânia. Esta segunda Licenciatura permitiu-lhe ter uma média válida para o concurso nacional de docentes, e dois anos antes da nossa entrevista começou a lecionar Inglês ao 1.º ciclo do Ensino Básico nas Atividades Extracurriculares.

Quadro 20. Caracterização dos entrevistados do grupo B

Dados	B1	B2	B3
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	53	38	33
Nacionalidade	ucraniana	rusa	ucraniana
Tempo de residência em Portugal	9 anos	11 anos	6 anos
Formação académica	Licenciatura em Filologia – Língua e Literatura Russa (Ucrânia); Pós-graduação em Hebraico (Rússia)	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º ciclo (Rússia); Licenciatura em Ensino de Inglês (Rússia); Mestrado em Estudos de Línguas de Contacto (Portugal); Doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas (em curso, Portugal)	Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão (Ucrânia); Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas (Portugal)
Experiência profissional no país de origem	Professora de Russo no 3.º ciclo e Secundário durante 18 anos (Ucrânia e Rússia); professora de Hebraico no 1.º ciclo (Rússia)	Professora de Inglês no 1.º, 2.º e 3.º ciclo	Professora de Inglês no 1.º e 2.º ciclo durante 4 anos
Experiência profissional em Portugal	Operária numa fábrica de cerâmica durante 1 ano; professora de Russo há 4 anos; tradutora Russo/ Ucrâniano–Português; presidente de uma associação de apoio a imigrantes	Rececionista numa pensão; formadora de Inglês em empresas; tradutora Russo/ Ucrâniano–Português; tradutora Inglês–Português; fundadora de uma escola não formal de ensino de Russo a crianças filhas de imigrantes de origem eslava e professora de Russo nessa escola há 6 anos; investigadora	Empregada num restaurante durante 1 ano; tradutora Russo/ Ucrâniano–Português/ Inglês; professora de Inglês nas Atividades Extracurriculares há dois anos
LMs	Ucraniano, Russo	Russo	Russo, Ucrâniano
LNMs	Alemão, Hebraico, Polaco, Português	Inglês, Português	Inglês, Alemão, Português
Data da entrevista	4/05/2009	27/05/2009	27/05/2009
Duração da entrevista	28min 53s	1h 16min 39s	28min 43s

As entrevistadas B1 e B2, no início das suas estadias em Portugal, também desempenharam funções não relacionadas com as suas áreas de formação e abaixo das suas qualificações. A entrevistada B1 trabalhou numa fábrica de cerâmica e a entrevistada B2 trabalhou numa pensão como rececionista. Entretanto, todas conseguiram encontrar emprego nas suas áreas de qualificação (Ensino de Línguas).

Também têm todas em comum o facto de trabalharem em Portugal como tradutoras oficiais, quer para Consulados/ Embaixadas, quer respondendo a pedidos individuais. Além disso, a entrevistada B2 traduziu um livro de Tolstoi para Português, mas não gostou da experiência, considerando que é uma atividade mal remunerada e pouco criativa, e desde então não voltou a realizar traduções de livros. Atualmente também já não realiza trabalhos de tradução de documentos oficiais, ao contrário das entrevistadas B1 e B3, que continuam a trabalhar como tradutoras.

4.6.2.3. Grupo C – aprendentes de Português eslavófonos

O Quadro 21 contém os dados dos entrevistados do grupo C e informações da realização das entrevistas. Os dados apresentados resultam do cruzamento entre as informações fornecidas no questionário e nas entrevistas. Apresenta-se também o resultado dos entrevistados nos testes linguísticos.

O grupo C era constituído por 8 respondentes do questionário e teste; 4 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades próximas dos 30 anos (à exceção da entrevistada C2, que tinha 18 anos, e do entrevistado C7, que tinha 41 anos). As nacionalidades a que pertenciam eram: bielorrussa, lituana, polaca, russa (do Cazaquistão, como já explicámos anteriormente), sérvia, ucraniana (dois sujeitos) e uzbeque. Quanto ao tempo de residência em Portugal, os entrevistados C1 e C6 estavam apenas há 6 meses em Portugal; os restantes estavam há alguns anos: C2 e C4 há 4 anos; C3 há 6 anos; os aprendentes C5, C7 e C8 eram os que residiam há mais tempo em Portugal (cerca de 9 anos).

Quadro 21. Caracterização dos entrevistados do grupo C

Dados	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	27	18	28	27	30	28	41	33
Nacionalidade	bielorrussa	ucraniana	lituana	polaca	ucraniana	sérvia	rusa	uzbeque
Tempo de residência em Portugal	6 meses	4 anos	6 anos	4 anos	9 anos	6 meses	8 anos	8 anos
Formação académica	Licenciatura em História	11.º ano	Ensino Secundário completo	Licenciatura; Mestrado	CET	Licenciatura em Jornalismo	Ensino Secundário completo	CET
Experiência profissional no país de origem	historiador; professor de História	estudante	alfaiate	economista; investigadora	soldador	jornalista	soldador	gerente de minimercado; contabilista
Experiência profissional em Portugal	desempregado	estudante	empregada de balcão numa pastelaria	professora; investigadora	soldador	jornalista – correspondente internacional	motorista	construtor civil; empresário de máquinas
Contexto onde frequentava aulas de LP	contexto formal (IEFP)	contexto não formal	contexto formal (escola da rede pública)	contexto formal (escola da rede pública)	contexto formal (IEFP)	contexto formal (IEFP)	contexto não formal	contexto formal (IEFP)
Tempo de aprendizagem da LP em contexto (não) formal	5 meses	4 anos	6 meses	1 ano e 6 meses	1 mês	1 mês	6 meses	1 mês
Nível de proficiência em LP – autoavaliação	3	3	3	4	2	NR	2	4

Dados	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Resultado no teste linguístico (certeza+ dúvida)	80% (49/61)	80% (49/61)	93% (57/61)	93% (57/61)	82% (50/61)	77% (47/61)	66% (40/61)	82% (50/61)
Resultado no teste linguístico (certeza)	72% (44/61)	80% (49/61)	93% (57/61)	90% (55/61)	79% (48/61)	46% (28/61)	62% (38/61)	75% (46/61)
LMs	Bielorrusso, Russo	Ucraniano	Lituano, Russo	Polaco	Russo, Ucraniano	Sérvio	Russo	Russo, Uzbeque
LNMs	Inglês, Polaco, Português, Alemão	Russo, Português, Inglês	Inglês, Português	Inglês, Português, Alemão, Russo	Português	Inglês, Croata, Bósnio, Português	Português, Polaco, Checo	Tadjique, Português, Alemão, Castelhano
Data da entrevista	21/07/2009	22/07/2009	22/07/2009	24/07/2009	24/07/2009	27/07/2009	29/07/2009	4/08/2009
Duração da entrevista	26min 01s	26min 14s	14min 41s	34min 50s	28min 12s	1h 00min 13s	42min 01s	43min 53s

No que se refere ao nível de escolaridade e experiência profissional, a entrevistada C2 era a que possuía um nível mais baixo (11.^o ano), mas ainda era estudante, tendo concluído esse ano de escolaridade no ano da entrevista (ia prosseguir para o 12.^o no ano letivo seguinte). Esta aprendente estava há 4 anos em Portugal, tendo chegado com cerca de 15 anos, e desde essa altura era estudante no ensino regular português. Os restantes entrevistados tinham concluído os seus estudos nos países de origem. Os entrevistados C3 e C7 tinham o Ensino Secundário completo, que nos seus países consistia em 11 anos de escolaridade. Na Lituânia, a informante C3 confeccionava roupa e em Portugal trabalhava como empregada de balcão numa pastelaria; o informante C7 era soldador no Cazaquistão e motorista internacional em Portugal, viajando com muita frequência para outros países europeus. Os entrevistados C5 e C8 possuíam um curso equivalente a um Curso de Especialização Tecnológica (CET), ou seja, uma formação pós-secundária não superior. O informante C5 desempenhava a mesma profissão em Portugal que na Ucrânia (soldador); o informante C8 era gerente de um minimercado e contabilista no Uzbequistão e era construtor civil/ empresário de máquinas automáticas em Portugal. Os entrevistados C1, C4 e C6 possuíam formação a nível superior (grau de Licenciatura); a informante C4 tinha também concluído um Mestrado na Polónia. Na Bielorrússia, o informante C1 era historiador e professor de História; em Portugal, encontrava-se à procura de emprego. A informante C4 era economista e investigadora na Polónia e professora e investigadora numa universidade em Portugal. A informante C6 era jornalista na Sérvia e continuava a desempenhar esta profissão em Portugal, mas como correspondente internacional.

O tempo de aprendizagem da LP em contexto formal ou não formal que os entrevistados indicaram nos questionários é reduzido, exceto no caso da entrevistada C2 que, como aluna do ensino regular, frequentava aulas de LP em contexto formal (e também não formal) desde a sua chegada a Portugal, 4 anos antes. A entrevistada C4 refere um tempo total de aprendizagem de LP de 1 ano e 6 meses, tendo frequentado dois cursos livres de LP (nível de Iniciação e Intermédio) na universidade e um curso

em contexto formal, a que ainda assistia. O informante C7 refere um total de 6 meses; na sua entrevista, percebemos que frequentou alguns cursos, em contexto formal e não formal, com pouca assiduidade, pois a profissão de motorista internacional não permitia a frequência assídua. O entrevistado C1 refere 5 meses, sendo 1 mês no curso que frequentava aquando do preenchimento do questionário e o restante tempo na Polónia, país onde esteve também imigrado e onde iniciou a aprendizagem da LP. Os restantes entrevistados frequentavam pela primeira vez um curso de LP. No caso da informante C3, este decorria há cerca de seis meses; no caso dos informantes C5, C6 e C8, há apenas 1 mês.

No Quadro 21 são ainda apresentados o nível de desempenho em que cada um considerava que se encontrava, numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo) e os resultados no teste linguístico (respostas corretas respondidas quer com certeza quer com dúvida; e respostas corretas respondidas com certeza). Considerando as respostas corretas dadas com certeza e dúvida, os entrevistados que obtiveram melhores resultados foram a C3 e C4 (93%), seguidos de C5 e C8 (82%), C1 e C2 (80%), C6 (77%) e, finalmente, C7 (66%). Quanto ao grau de dúvida, constatamos que a entrevistada C6 foi a que revelou maior insegurança na resposta ao teste (apenas 46% de respostas corretas fornecidas com certeza, ou seja, acertou em 19 respostas em relação às quais não tinha certeza).

Quanto aos repertórios linguísticos, uma constante, em cada caso, são as línguas nacionais dos países de origem; o Russo foi referido por 7 dos entrevistados, tendo o estatuto de LM para 5 sujeitos (C1, C3, C5, C7 e C8), em 4 casos a par das línguas nacionais; apenas a informante C6 não aprendeu Russo; o Inglês é mencionado por 5 pessoas, o Alemão por 3 e o Polaco por 3 (para 1 sujeito como LM e para 2 como LNM).

4.7. Síntese

Neste capítulo, procurámos explicitar todas as opções metodológicas que subjazem a este trabalho de investigação de carácter descritivo, nomeadamente no

que se refere à seleção e conceção das técnicas e instrumentos de recolha de dados (inquérito por teste linguístico, questionário e entrevista), seleção das amostras e aplicação dos instrumentos.

Apresentámos, também, a caracterização dos informantes deste estudo, quer os que participaram no preenchimento do teste e questionário (aprendentes adultos falantes de línguas eslavas) quer os que nos concederam entrevistas (professores com experiência de ensino da LP ao nosso público-alvo; imigrantes falantes de línguas eslavas com formação em ensino de línguas; e aprendentes adultos falantes de línguas eslavas que responderam ao teste e questionário).

Nos próximos três capítulos, procederemos à análise de dados, incidindo sobre três eixos: perfil de apropriação da LP; gestão dos repertórios linguísticos; e dificuldades na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP.

CAPÍTULO 5 – PERFIL DE APROPRIAÇÃO DO PORTUGUÊS

B1: [...] Mas ajudou... ha... televisão, rádio, ambiente, comunicação... Estudar uma Língua Estrangeira, ser estrangeira num país e estudar na universidade e viver no mesmo país é mais fácil de que por exemplo você estudar o Russo, sem ter prática, sem ter ligação direta com russos.
(entrevista B1: 70-72, ucraniana)

5.1. Introdução

O contexto de imersão linguística condiciona o processo de apropriação de uma LNM, a diversos níveis: as necessidades linguístico-comunicativas decorrem dos papéis sociais que o sujeito desempenha na comunidade de acolhimento, nas diversas esferas; os contextos, estratégias e recursos de aprendizagem linguística extravasam a sala de aula; as atitudes e representações perante o objeto-língua resultam da sua manipulação regular e contextualizada.

Neste primeiro capítulo dedicado à análise dos dados do nosso estudo, pretendemos traçar o perfil de apropriação da LP dos sujeitos que integraram a recolha de dados, bem como complementar essas informações (específicas dos aprendentes inquiridos) com as representações dos professores de LP entrevistados, com base na sua experiência de ensino da LP a aprendentes adultos falantes de línguas eslavas. Para delimitar o perfil de apropriação da LP, iremos tentar caracterizar este público quanto às atitudes que manifestam na apropriação da LP, às suas necessidades linguístico-comunicativas em LP, e aos contextos, recursos e estratégias de ensino e de aprendizagem privilegiados. Por fim, apresentaremos as sugestões avançadas por aprendentes e professores no sentido de melhorar o processo de apropriação da LP por este público, nos diversos contextos em que este ocorre.

5.2. Atitudes na apropriação do Português

Pretendemos analisar, neste tópico, as atitudes de aprendentes eslavófonos

face à apropriação da LP, nomeadamente no que se refere às motivações, empenho e dedicação ao estudo, atitudes relativas ao uso da língua, entre outros aspetos.

Começando pelas razões que levam os aprendentes a frequentar aulas de Português, podemos distribuí-las por três grupos:

i) para alguns aprendentes, predomina o objetivo de aprender a língua numa perspetiva de integração e participação na sociedade de acolhimento:

Ent: Porque é que decidiu frequentar um curso de Português?

C7: Porque eu quero perceber! Porque vivo aqui e precisa perceber a língua, eu não sei falar! (C7: 75-76, russo);

ii) para outros, a frequência de aulas de LP tem como motivação principal o certificado final, para efeitos de obtenção de nacionalidade portuguesa:

C3: [...] porque quero ter o BI português, para ter BI português é preciso ter o diploma da Língua Portuguesa. E pronto. (C3: 46, lituana);

iii) para outros ainda, o objetivo principal é facilitar a procura de trabalho ou o prosseguimento dos estudos:

C1: ha... Porque acho que este... m.. m.. mui.. muito... ha... é ma.. mais... ma.. fácil para procurar trabalho com... com este curso. (C1: 52, bielorrusso).

Quanto à sua atitude em sala de aula, vários professores destacam a sua curiosidade e vontade de aprender:

A3: ha... Há um... há... há um dado que salta logo à vista, que é... ha... a vontade de saber. ha... MESMO aqueles que têm curso superior, MESMO aqueles que não têm, que têm uma escolaridade... básica, ha... SENTE-SE essa FOME de saber. ha... Primeiro por curiosidade, segundo por necessidade. [...] CONFIRMEI E COMPROVEI com este grupo, que é sensivelmente quase metade da turma, ha... que efetivamente trata-se de gente muito simples, ha... sedenta de saber, que tem curiosidade e que tem vontade. (A3: 46, professor)

A5: [...] mas eles têm muita força de vontade, e têm outro... outro... hm... outra maneira de estar perante o aprender, que é querem mesmo aprender. [...] (A5: 20)

Essa vontade de aprender traduz-se numa atitude empenhada e interessada nas aulas:

A6: [...] são pessoas, ha... NOR-MAL-mente, bastante... bastante interessadas, bastante aplicadas, muito trabalhadoras, que estão a MILHAS de distância da maior parte dos nossos alunos (pela minha experiência, não estou a dizer...) ha... e...

Ent: Dos nossos alunos, dos portugueses?

A6: Dos portugueses. ha... Mas, de facto, são pessoas... Eu gosto de trabalhar com eles, é... é RENTÁVEL. Tu sentes que estás realmente a... conseguir transmitir alguma coisa e eles dão-te... apresentam-te... apresentam-te esses resultados. Fazem os trabalhos de casa, ha... são interessados, perguntam, he... são curiosos, muitos deles ficam com aquela frustração de não conseguirem aprender mais, ha... É extremamente gratificante para um professor trabalhar com eles. (A6: 40-42, professora)

Estas características são evidenciadas, entre outros indicadores, pelo esforço extraordinário que muitos deles fazem para se deslocarem para as aulas ou para dedicar tempo ao estudo, como os professores A2 e A5 destacam:

A2: [...] As pessoas estão muito interessadas, estão... [...] não falham, são pessoas que vêm de fora, estão a 50 km de [nome de localidade] e vêm todos os domingos a [nome de localidade]. he... he... Isso... bastaria para... para... no... para iden.. para iden.. indicar o... o interesse que as pessoas têm. [...] (A2: 24, professor)

A5: [...] e... mas... he... he... dos países de Leste são o... são os que MAIS querem aprender, os que têm MAIS vontade de aprender e têm mais... he... técnica... não... não sei se é técnica, mas é força de vontade. Penso que é mais isso, é a força de vontade em aprender. Eu já tive alunos que se levantavam... entravam às 9 e levantavam-se às 7 e 6 da manhã para estudar antes de ir trabalhar. (A5: 18, professora)

De resto, como veremos adiante a propósito dos contextos de apropriação, muitos alunos dedicam-se ao estudo da LP para além das aulas e dos trabalhos escolares, por sua iniciativa:

A3: ha... Alguns... ha... fazem trabalho em casa, inclusive até por sua própria iniciativa adquiriram dicionários de conjugação verbal, por exemplo, ha... outros materiais, leem... começaram a comprar revistas... ha... semanais, como a *Visão*, *Focus*, *Sábado*, por exemplo, ha... e leem. ha... Alguns leem inclusive já... ha... ha... traduções, ha... mas romances que existem em Língua Portuguesa, traduções... ha... também obras literárias. ha... Outros há que em função de... de... da dificuldade, por razões sobretudo profissionais, ha... praticamente o trabalho que fazem é aqui no espaço da sala de aula, o que também está previsto, porque nós estamos... estamos a falar em adultos, estamos a falar num ensi.. num tipo de ensino que é pós-laboral, até que não se pode fazer uma exigência... ha... e... ha... de... que exista trabalho como para a escolaridade obrigatória com... ha... com os alunos adolescentes e jovens. [...] (A3: 48, professor)

Como o final deste último excerto indica, por vezes o trabalho extraescolar proposto pelos professores não é cumprido por falta de tempo, pelo facto de serem, na sua maioria, indivíduos que trabalham, e pelo facto de alguns cursos de LP serem bastante intensivos²³⁸:

C7: [...] E... e... quando nós entramos, antes em entrar, gente... está cansada. Trabalhei todo um dia e está cansado e já cabeça não querer... também trabalhar. Tu quer.. eu quero, só... he... (C7: 90, russo)

C5: [...] eu... passei o curso, mas hora para e.. para estudar eu tinha só mesmo 3 horas por dia quando estava no cursos. Quando eu saí do... aula...

Ent: Não tinha tempo...

C5: Não tenho... não tenho tempo para ler mais um vez o que... como... É esse a única... problema [...] (C5: 88-90, ucraniano)

Quanto ao uso da LP, os aprendentes entrevistados reconhecem muito valor à interação com nativos em contexto informal enquanto meio de apropriação da LP, como veremos adiante a propósito dos contextos, recursos e estratégias, mas são várias as referências à vergonha como fator de impedimento à prática da língua, principalmente no que se refere à produção oral:

²³⁸ A título de exemplo, os informantes que frequentavam o curso de LP num dos Centros de Formação Profissional do IEFPP tinham aulas quatro dias por semana com uma duração de aproximadamente três horas.

C6: [...] eu falo Português só com pessoas que não falo... não falam...
 Ent: Inglês.
 C6: ...Inglês, sim. E não é bom, eu sei, mas para mim é mais fácil [risos]!
 Ent: [risos]
 C6: Falo Português só com a cabeleireira, com... ha... não sei... ha... mulheres...
 ha... de Jumbo, ou... só quando... ha... tenho de falar Português [risos]! Não é bom.
 [...]
 C6: [...] por exemplo, ha... com a minha sogra não tenho vergonha, porque eu sei
 ela não fala Inglês e temos de falar... he... de falar Português, *so* eu falo [risos], eu
 falo, *te-te-te-te* [risos]!
 Ent: [risos]
 C6: Mas... he... com o meu marido, *which is stupid* [risos], eu... eu tenho vergonha!
 (C6: 841-845; 849-851, sérvia)

No entanto, os próprios aprendentes reconhecem que esta atitude não é positiva e tentam lutar contra ela, pois sabem que ao treinarem a produção oral em situações reais de comunicação estão a contribuir para a evolução do seu desempenho:

Ent: No seu dia a dia costuma... usar o Português?
 C4: he... SIM, COSTUMO, porque vivo aqui, a.. agora já não há desculpa nenhuma, mas como está a dizer, no meu departamento, quando estou, se não perguntada, eu provavelmente não digo nada, ha... porque é uma questão cultural, é melhor... é melhor... he... não dizer nada do que dizer algo estúpido.
 Ent: [risos]
 C4: É, é, é! Eu já aprendi, e também as... Mas esta regra também... eh... IMPEDE de... de explorar, de perguntar [...] (C4: 117-120, polaca)

5.3. Necessidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem em Português

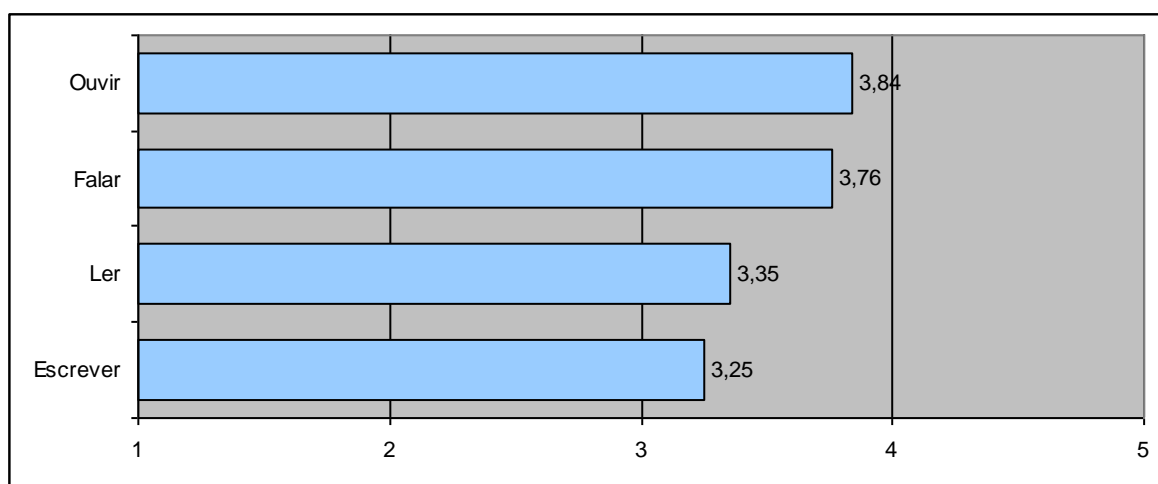
Na fundamentação teórica, apresentámos os tempos verbais e respetivos valores temporais-aspetuais cujo ensino considerámos ser mais relevante e adequado a este público, e justificámos essa seleção com base na crença de que as necessidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem em LP deste público específico se prenderiam mais com a oralidade e menos com a escrita. Na caracterização dos informantes, no capítulo anterior, confirmámos que as profissões que desempenham em Portugal não requerem, normalmente, competências escritas. Por seu lado, as competências orais serão necessárias no dia a dia, mesmo que não o sejam a nível laboral.

Dado que um dos objetivos principais deste estudo é a caracterização do perfil

de apropriação deste público específico, pareceu-nos relevante confirmar esta suposição. Iremos, nesta secção, apresentar os dados relativos, por um lado, às necessidades quotidianas de uso da LP dos informantes, no que se refere a cada uma das competências específicas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) e, por outro, ao nível de desempenho em cada uma destas competências, de acordo com a autoavaliação dos sujeitos.

5.3.1. Necessidades de uso do Português no quotidiano

Incluímos, no questionário, uma pergunta sobre quais as necessidades linguístico-comunicativas atuais, numa escala de 1 a 5, ao nível de cada uma das quatro competências – compreensão e expressão orais e escritas.



Legenda: 1 – Nunca
2 – Raramente
3 – Algumas vezes
4 – Frequentemente
5 – Muito frequentemente

Figura 14. Necessidades atuais de uso do Português

Como o gráfico da Figura 14²³⁹ demonstra, apurámos que, de facto, as

²³⁹ Incluímos no Anexo 10 outras tabelas complementares à apresentação de dados realizada neste capítulo, com os dados não agrupados, e cuja consulta pode ser útil, por exemplo, para saber quantos informantes não responderam a determinada questão e qual o número total de respondentes. Em algumas tabelas, acrescentámos os dados em percentagem.

necessidades de uso da LP dos nossos informantes se prendem mais com a oralidade (aproximando-se do nível 4 – Frequentemente) do que com a escrita (as competências de escrita situam-se no nível 3 – Algumas vezes). Dentro de cada um destes domínios (oral e escrito), observámos que as competências de compreensão são mais requeridas do que as de expressão.

É de destacar que mesmo em relação às competências orais há alguns não nativos que pouco as desenvolvem no seu quotidiano, pois trabalham e/ ou vivem com indivíduos também não nativos, com quem comunicam noutras línguas que não a LP, limitando-se o contacto com a LP ao domínio público e ao domínio educativo – neste caso, durante a frequência dos cursos de LP –, como era o caso deste entrevistado russo, que morava com ucranianos e trabalhava como motorista internacional:

C7: [...] Eu falo... falo... falo pouco, percebes? Falo pouco... ha... e não tenho “práctica”. Pre.. preciso “práctica”.

Ent: No dia a dia fala pouco em Português?

C7: Sim, sim, eu vivo com p.. ha... ucranianos, e... ninguém não fala... não fala Português. [...]

Ent: [silêncio] Quer dizer, acaba por ter pouco contacto com o Português...

C7: Sim.

Ent: ...no dia a dia.

C7: Sim, contacto pouco, não sei. [...]

Ent: he... No trabalho não... não tem colegas portugueses?

C7: Eu estou trabalhei... [silêncio] Sabes, nós estar... estar trabalhar sempre... todo... todo gente tem camião e... nós não encontramos! Só uma vez... he... podemos encontrar... ha... na nossa firma, he... e onde eu trabalhei é mais... ha... ucranianos, russos [...] E nós não está falar nessa língua, nada, porque não... eu não... não vejo gente com quem posso falar [risos]. Eu sozinho, paro o camião – franceses, alemães, outros, não sei. Fazer... “voio” fazemos jantar e... dormir. “Arco..” aco.. acordamos mais cedo e trabalhar. [silêncio] [risos] Isso é complicado, não sei. (C7: 268-270; 281-284; 305-306; 308, russo)

O domínio público é, pois, aquele em que os não nativos têm quase obrigatoriamente necessidade de atuação em LP, pelo que os temas e situações de interação em que existe uma necessidade de aprendizagem mais imediata são precisamente os relacionados com esse domínio:

Ent: ha... E os conteúdos?

A1: Portanto, os...

Ent: Quais é que são? O que é que costumam ensinar?

A1: ha... Portanto, conteúdos, ha... NÚCLEOS fundamentais, nós... ha... ha...

[silêncio] Por exemplo, idas ao médico: tudo... ha... doenças, ha... ha... anatomia, ha... Depois temos também situações de... de compras, de comércio, de produtos, ha... Depois também temos... ha... he... atender ao público...

Ent: Situações do quotidiano.

A1: Situações do quotidiano, porque é aquilo que... que efetivamente eles mais precisam e mais lhes interessa. (A1: 59-64, professora)

No seguinte excerto, a entrevistada B2 refere-se a um manual de LP que utilizou e valoriza o facto de este apresentar muitos diálogos, que considerou serem úteis por representarem situações de interação oral do quotidiano, do domínio público:

B2: [...] e... ha... o mais... o mais importante deste... o mais útil deste livro era... ha... eles apresentarem diálogos. Não foram textos assim mais descrições; eram diálogos. Por exemplo, vamos a uma livraria – o que é que acontece; vamos a um Centro de Saúde – o que é que acontece. E explicava tudo em Português. Achei muito bom, este livro. [...] (B2: 84)

Obviamente que o facto de o domínio público ser aquele que é mais premente não significa que os outros domínios sejam descurados. Ao nível dos outros domínios, é aconselhável que o professor averigüe as necessidades linguístico-comunicativas individuais, nomeadamente, mas não só, no que se refere às competências e conhecimentos de que cada um precisa para o desempenho da sua profissão, ou eventualmente se têm outras aspirações profissionais e quais os instrumentos linguísticos de que necessitam para as concretizar. A professora A5 refere esta última situação:

A5: [...] eles que.. queriam... he... estudar Português para depois fazer equivalências e tentar exercer. ha... E sei que há instituições que ajudam, principalmente os que são médicos, que os ajudam a... a tentar fazer o exame de Português para... e eu também até o ajudei com cartas para essa instituição e eles têm que lhes mandar... mandavam livros, e coisas... he... e materiais para ele estudar, he... e estavam-no a ajudar nesse processo de... de, portanto, de ter... de fazer o exame e depois poder exercer. (A5: 24)

5.3.2. Fragilidades no desempenho em Português

Para além das necessidades de uso da LP no quotidiano, interessava-nos também compreender quais as competências que os aprendentes consideravam que estavam mais e menos desenvolvidas, as últimas das quais seriam aquelas em que teriam mais necessidade de apoio na aprendizagem. No questionário, era pedido aos respondentes que se autoavaliassem quanto ao seu desempenho em LP, em geral e em cada uma das quatro competências, numa escala de 1 a 5.

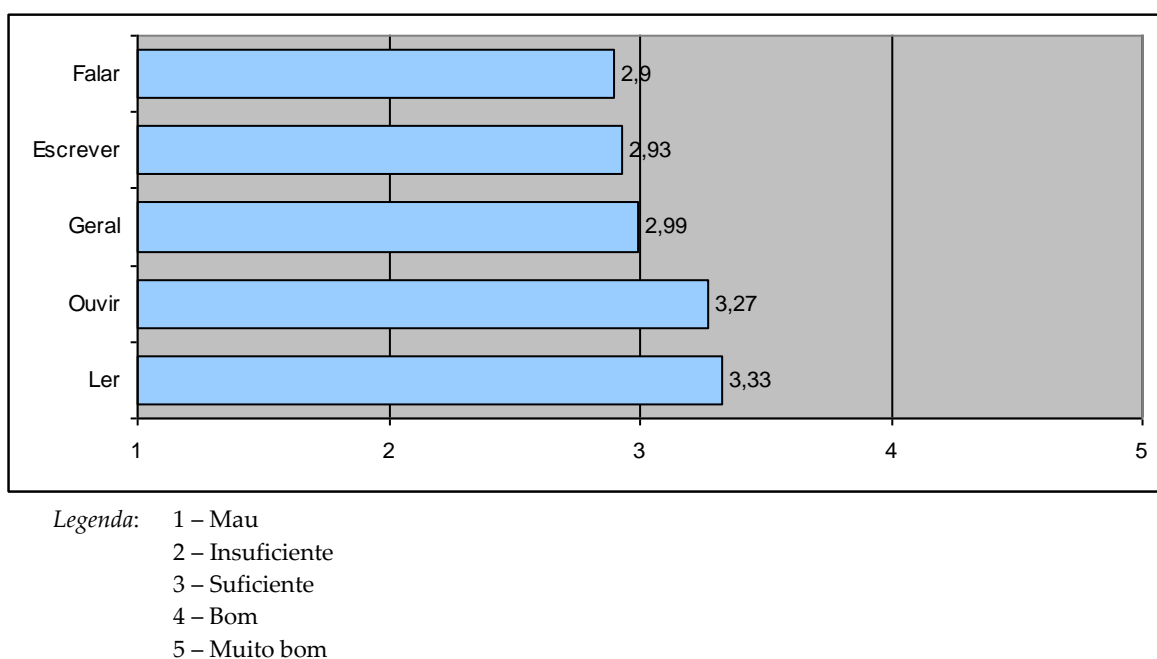


Figura 15. Desempenho em Português (autoavaliação)

Como podemos verificar no gráfico da Figura 15, apurámos que, em geral, os informantes se situam no nível 3, correspondente a um Suficiente, e que as competências que consideram menos desenvolvidas são as competências de produção – expressão oral, com uma média de 2,9, e expressão escrita, com 2,93. As competências de compreensão, por seu lado, apresentam valores mais elevados – compreensão escrita com uma média de 3,33 e compreensão oral com 3,27.

No seguinte excerto, a entrevistada B3 confirma que as competências de compreensão são mais rapidamente desenvolvidas do que as competências de produção:

B3: [...] eu conheço muita gente que já está cá há MUITO tempo e não conseguem utilizar bem o passado, as formas de... já con.. já têm muito vocabulário, já compreendem absolutamente tudo, mas falar ou escrever, expor as suas ideias, não conseguem. Para mim, por exem..

Ent: É mais fácil compreender...

B3: Sim, muito mais fácil. Quanto mais a pessoa esteja num país estrangeiro mais fácil torna-se compreensão [...] (B3: 90-92, ucraniana)

É de realçar que, de acordo com a Figura 15, tanto no que se refere às competências de expressão como às de compreensão, os aprendentes consideram ter um desempenho ligeiramente mais frágil no domínio oral do que no domínio escrito, ao contrário do que poderíamos supor com base na nossa experiência com este público. Este facto poderá ser o reflexo das necessidades de uso da LP que referimos anteriormente: como no seu dia a dia comunicam preferencialmente através do registo oral, recorrendo pouco ao registo escrito, as suas dificuldades na oralidade terão consequências mais evidentes para os aprendentes, pelo que é natural que sintam que o seu desempenho é sensivelmente pior neste domínio.

A entrevistada C4 refere-se às dificuldades que sente na produção oral, em que se torna necessário ativar e selecionar muitos conhecimentos e organizar o discurso num curto espaço de tempo, o que conduz a que sinta vergonha, se retraia e evite falar a menos que seja estritamente necessário (esta atitude de vergonha na expressão oral parece ser bastante comum, como já referimos no tópico 5.2. *Atitudes na apropriação do Português*):

Ent: hm... Quais é que foram as principais dificuldades que... que sentiu, ou que ainda sente, a aprender Português?

C4: Em vários c(á).. hm...[suspiro] O que me falta? Falta-me... ha... ha... fluência, falar, experiência, capacidade de se pronunciar sem pensar no tempo verbal, na estrutura da frase, ha... como que juntar tudo isto para... para... [...] Não tenho ainda esta... este à-vontade de falar, he... tenho... hm... Se... se puder eu preferia não abrir a boca... ha... para não dizer uma coisa, pronto, alguma estupidez. ha... [risos] (C4: 115-116, polaca)

Também o entrevistado C8 menciona as dificuldades que sente na expressão oral, mais do que na compreensão, e, tal como a entrevistada C4, aponta a vergonha como um obstáculo ao desenvolvimento da expressão oral:

Ent: [risos] Mas quando foi começando a aprender, o que é... onde é que teve mais dificuldade? O que é que achou mais difícil?

C8: Por perceber... um pouco por falar.

Ent: Falar?

C8: Falar. Tinha pouquinho vergonha [risos], ha... «falo bem ou não?», com... pronto, é... falar, mais. Sabia pouquinho... comecei s.. sa.. saber mais. Com... algum pessoa está falar comigo eu percebo. Não percebo algumas palavras, mas com... muda com sinónimos já percebo... coisas, pronto, a... o palavras todo. E por falar tenho vergonha [risos], que não perceb.. eu não... não sei como dizer, como tem que ser! (C8: 163-166, uzbeque)

A expressão escrita, sendo uma competência pouco necessária no quotidiano destes sujeitos, é também das áreas em que sentem mais dificuldade, logo a seguir à expressão oral e com pouca diferença desta (cf. Figura 15), talvez precisamente pela falta de prática, entre outros fatores. Tanto aprendentes como professores referem a dificuldade sentida na expressão escrita, associando até sentimentos e atitudes de medo e relutância:

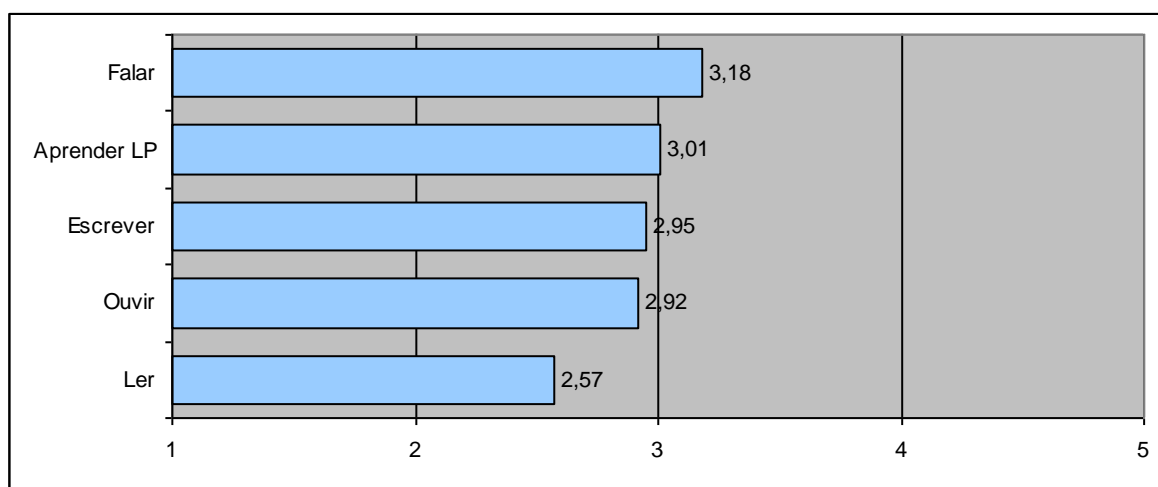
B3: [...] Agora, mesmo para mim, escrever... um texto, uma composição... ha... tenho esta dificulda.. quer dizer, assusta-me! Mais fácil para mim falar SÓ do que pôr isto no papel, não sei porquê [risos]. [...] (B3: 92, ucraniana)

A3: [...] tirando a parte da composição escrita, que é sempre... ha... o busílis... ha... que é sempre uma dificuldade que têm, ha... sobretudo por MEDOS, receios de não se escrever assim, é sobretudo isso, é essa a grande dificuldade que... que... que noto, de uma forma geral, que... que a... que as pessoas têm, esses MEDOS [...] (A3: 34)

A entrevistada B1 considera que nas aulas de LP para este público deve haver um grande enfoque no funcionamento da língua, através da realização de muitos exercícios gramaticais, bem como no desenvolvimento da expressão escrita, pois o contexto de imersão linguística permite desenvolver naturalmente as competências orais, mas não a expressão escrita nem a competência linguística, as quais requerem o auxílio de instrução formal:

B1: [silêncio] he... Praticar mais, é pa.. eh... dar mais exercícios no... he... na aulas de ens.. de Português, mais exercícios, exercícios [...]
 Ent: Eh... Então acha que deve ser mais treinada a escrita?
 B1: Mais, sim, escrita, escrita e... he... e exercícios, mesmo exercícios, automaticamente exercícios.
 Ent: E a oralidade, não é importante?
 B1: Oralidade é importante, também, mas... ha... não deixar duas horas, cinquen.. cinquenta “por centos” oralidade não. Vinte, máximo trinta, tudo, e depois duas horas...
 Ent: Até porque a oralidade... praticam no dia a dia.
 B1: ISSO! Oralidade ajuda nós estamos cá, e normalmente pessoas falam, não sabem escrever.
 Ent: Pois.
 B1: Por isso oralidade já da vida, e... e gramática e... e escrita tem que ser dada nas aulas. (B1: 367-375, ucraniana)

As respostas à pergunta II.A.1 do questionário, que se referia às competências que os inquiridos consideravam que eram mais afetadas pelos conhecimentos ou dificuldades relativos ao sistema temporal-aspetual²⁴⁰, estão de acordo com os dados apresentados na Figura 15.



Legenda: 1 – Não constitui uma dificuldade.
 2 – Constitui uma dificuldade pequena.
 3 – Constitui uma dificuldade média.
 4 – Constitui uma dificuldade grande.
 5 – Constitui uma dificuldade muito grande.

Figura 16. Influência do sistema temporal-aspetual por competência

²⁴⁰ Os dados relativos às dificuldades linguísticas dos informantes no sistema temporal-aspetual em LP serão apresentados no Capítulo 7. Apenas apresentamos agora os dados da questão II.A.1. por estarem relacionados com as representações dos inquiridos quanto ao seu desempenho em cada competência linguística.

Como podemos observar no gráfico da Figura 16, a competência em que afirmam ter um desempenho pior (a expressão oral) é aquela em que os inquiridos consideram que o domínio do sistema temporal-aspetual tem uma influência mais preponderante (média de 3,18), seguida da expressão escrita (2,95), da compreensão oral (2,92) e, por fim, da compreensão escrita (2,57). Isto significa que existe uma correspondência entre as dificuldades no desempenho em cada uma das competências e as dificuldades associadas ao uso do sistema temporal-aspetual por competência.

5.4. Contextos, recursos e estratégias de apropriação do Português

Os contextos, os recursos e as estratégias de apropriação da LP estão intrinsecamente interligados, sendo muito difícil abordar um deles sem referir aspetos dos outros. Por este motivo, decidimos agrupá-los na presente secção.

Como explicitámos anteriormente, consideraremos três contextos de apropriação da LP – o contexto formal/ não formal, o contexto informal e o contexto de autoaprendizagem²⁴¹ – e três tipos de estratégias – estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias socioafetivas (cf. o tópico 2.2.3. *Estratégias de aprendizagem*). Quanto aos recursos, procurámos englobar não apenas materiais didáticos mas também qualquer meio que permita ao aprendente contactar com a LP e desenvolver a sua proficiência nesta língua, o que inclui, entre outros, os meios de comunicação social e a interação com nativos. Procurámos, também, que os recursos considerados abrangessem não só a escrita como a oralidade.

Começaremos por apresentar os dados dos questionários que se referem aos contextos de apropriação da LP privilegiados pelos respondentes e, depois, aos recursos utilizados/ considerados mais eficazes na apropriação da LP. Finalmente, apresentaremos as estratégias de apropriação da LP mencionadas nas entrevistas, relacionando-as com os contextos em que ocorrem e com os recursos utilizados.

²⁴¹ Cf. a secção 1.4.4.2. *Contextos de apropriação do Português por imigrantes adultos*. Apesar de o contexto formal e o contexto não formal serem distintos a diversos níveis, também têm muitos pontos em comum, dos quais se destaca a presença de um professor. Por este motivo, serão aqui considerados em conjunto, opondo-se ao contexto informal e ao contexto de autoaprendizagem.

5.4.1. Contextos de apropriação do Português

Na pergunta do questionário sobre qual o contexto de apropriação da LP que os inquiridos consideravam o mais eficaz, as respostas demonstraram claramente que o contexto preferido é o formal/ não formal (71 respostas), seguido do contexto informal (36). O contexto de autoaprendizagem foi o que obteve menor número de respostas (11):

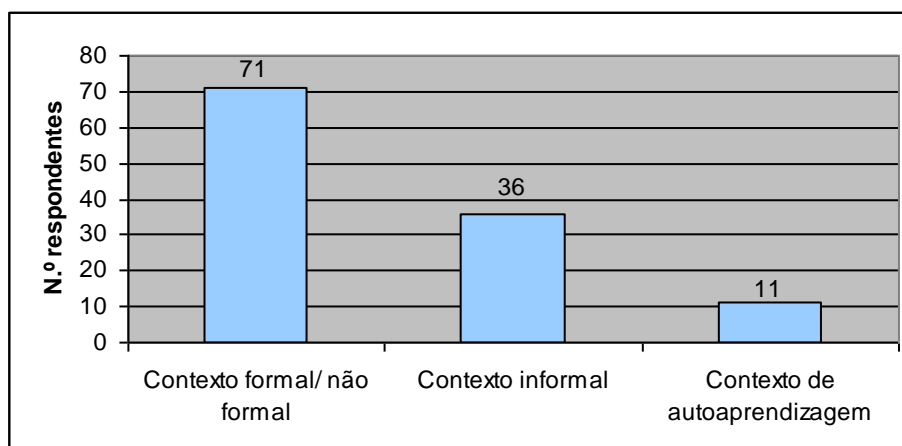


Figura 17. Representações sobre a eficácia dos contextos de apropriação do Português

De todas as diferenças existentes entre o contexto formal/ não formal e o contexto de autoaprendizagem²⁴², a grande diferença que é valorizada nas entrevistas é a presença de um professor, ou seja, a possibilidade de aceder a explicações sobre conteúdos linguísticos e esclarecer dúvidas com alguém que, para além de ser falante nativo, tem conhecimentos metalinguísticos que lhe permitem fazê-lo de uma forma que um mero falante nativo não conseguiria:

B3: [...] E po.. podia falar com professor... he... e fazer perguntas específicas, que por exemplo não podia fazer essas perguntas às pessoas que conheci, que não sabiam gramática como CIÊNCIA, não me podiam dar ajuda, podiam-me ensinar as palavras, mas “estrutru..” estrutura gramatical já com professor podia-me esclarecer alguns problemas... alguns perguntas que eu ti.. (B3: 60, ucraniana)

²⁴² Por exemplo: obrigatoriedade de dedicação à aprendizagem da LP nas aulas, o que impõe ritmo de trabalho; acesso a materiais de ensino/ aprendizagem que de outra forma seriam desconhecidos; acesso a conteúdos e atividades organizados por pessoas qualificadas para o efeito; oportunidade de esclarecer dúvidas com pares que falam uma língua comum, etc.

C4: Sim, porque agora... neste... neste... nesta fase em que eu estou... ha... não... ha... não cons(i).. ha... não... não... não conheço ninguém e não consigo... VER (ô).. ha... onde podia procurar alguém que me pudesse esclarecer estas dúvidas, porque neste momento quando pergunto um português qualquer... ha... «Porque diz-se assim? Porque é assim?», «Ah, porque é assim se diz», é a pergunta que normalmente recebo. [...] (C4: 106, polaca)

Também os professores partilham desta opinião:

A5: [...] às vezes... he... eles... ha... perguntam-nos coisas que eu acho que só um professor de Português mesmo é que sabe responder. E se for uma pessoa nativa sabe dizer, mas depois não sabe muito bem explicar porquê. (A5: 92, professora)

A6: [...] só que depois... o fim das aulas... he... representa o fim de... he... do moMENto em que são corrigidos, e... porque lá fora... as pessoas não têm paciência para isso, ou não lhes conseguem explicar porque é que é assim ou porque é que é assado. Pronto. [...] (A6: 44, professora)

Apesar de o contexto formal/ não formal ser o que reúne maior consenso quanto à sua eficácia, encontramos nas entrevistas várias referências ao contexto informal. Este contexto desempenha um papel muito importante para a apropriação da LP por parte destes aprendentes, pelo simples facto de viverem em contexto de imersão linguística, o que permite o contacto constante com a LP, a prática da língua em interação e, por consequência, o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, como afirma o professor A2:

A2: [...] qualquer pessoa pode falar qualquer língua no mundo, e eles têm... é... é o que eu lhes digo muitas vezes, eles têm a vantagem de estar a estudar Português e VIVEM em Portugal, e isso também condiciona muito a maneira como as aulas são feitas, porque eu não estou a ensinar uma língua... não estou a ensinar Português como me ensinam Russo! Porque eu tou em Portugal! Portanto, o foco ali é na conversação, é no vocabulário, é no... é enviá-los para, mais tarde, para... para... para jornais, para... para... para revistas, para... para... para as... para a publicidade, para ouvirem noticiários, tá a ver? E isso é mui.. e eu... eu já lhes disse, eles têm essa tarefa facilitada, porque eles estão em Portugal. É a língua que ouvem quando saem de casa, não é? Portanto, é mais fácil, e... e eles conseguem... ha... Para já, a necessidade é uma força muito grande, eles têm que, mas... mas... mas... conseguem! [...] E depois há um... É ouvido atento na rua e... e estudo, e algum estudo. Pronto. (A2: 54, professor)

O contexto informal é frequentemente aquele onde se inicia o processo de apropriação da LP, por imposição da atividade profissional, quando esta exige a interação com nativos, como foi o caso das aprendentes C3 e B3:

Ent: E a escrever, como é que aprendeu a escrever?

C3: Escrever, he... foi aqui na pastelaria, quando a gente começou... fazer encomendas de bolos e... he... pronto, ou patrão ou colegas ia «Ai, não é assim, “tem-des” fazer assim, que na língua escreve-se assim». Pronto, gente... METIA AQUILO NA CAIXINHA, FICAVA LÁ... (C3: 49-50, lituana)

Ent: he... E a aprendizagem do Português, como é que foi feita? Onde? Frequentou cursos?

B3: he... No trabalho, principalmente... ha... Trabalho individual, também. Ou seja, a trabalhar no restaurante uma pessoa tem que saber minimamente... falar com as pessoas, não é? Tirar pedidos, ha... responder as perguntas dos clientes... (B3: 51-52, ucraniana)

Como já referimos, para alguns aprendentes, as oportunidades de interação com nativos são reduzidas, pois trabalham e/ou moram com outros indivíduos não nativos.

O contexto de autoaprendizagem, apesar de ser o que reúne menos votos, é também muito utilizado. Aliás, o projeto *Aproximações à Língua Portuguesa* tornou evidente esta realidade²⁴³, que agora confirmámos. De facto, a par do contexto informal, muitos aprendentes terão iniciado o seu estudo da LP de forma autónoma, por diversos motivos: por falta de tempo para frequentarem cursos de LP, por não terem os documentos legais necessários, por desconhcerem a existência de cursos de LP na sua área de residência, ou por não terem tido acesso imediato a estes.²⁴⁴ Mesmo depois de acederem a aulas de LP, alguns aprendentes complementam a instrução formal com o estudo extraescolar:

²⁴³ Cf., por exemplo, Oliveira, Faneca & Ferreira (2007a e 2007b). Sobre o projeto *Aproximações à Língua Portuguesa*, vide o tópico 4.2. da Introdução.

²⁴⁴ Por exemplo, a frequência dos cursos do Programa PPT estava sujeita a inscrição, e a admissão era condicionada pelo número de vagas existente, tendo os interessados de esperar pelo contacto das instituições formadoras.

C6: E... ha... acho que é... é muito importante... fazer coisas... he... em casa, não só... ha... nas aulas. Não é... he... suficiente.
 Ent: E costumava fazer em casa?
 C6: Sim!
 Ent: Estudar em casa?
 C6: hm hm.
 Ent: he... Os... he... o que a professora pedia ou outras coisas?
 C6: Outras coisas, ha... que a professora pedia, tudo. (C6: 813-819, sérvia)

De todos os aprendentes entrevistados, dos grupos B e C, apenas o entrevistado C8 afirma que não procedeu ao estudo autónomo da LP; todos os outros mencionam o contexto de autoaprendizagem, o que indicia que este contexto também assume grande importância na apropriação da LP.

5.4.2. Recursos de apropriação do Português

Na pergunta III.C.2. do questionário, era apresentada uma lista de recursos de apropriação da LP, e os respondentes deveriam indicar, em relação a cada um desses recursos, se os consideravam eficazes e se os costumavam utilizar. Podemos observar no gráfico da Figura 18 que o recurso que foi selecionado pelo maior número de respondentes, quer por ser considerado eficaz (79 respostas) quer por ser utilizado (73), foi o ‘dicionário bilingue de LP-LM’, o que é confirmado nas entrevistas, e facilmente se entende, pois é um recurso que permite o acesso rápido a vocabulário necessário em LP partindo da maior ferramenta linguística que possuem, que é o conhecimento que detêm das suas LMs.

Curiosamente, os cinco recursos seguintes a obter maior número de respostas referem-se ao contexto informal – ‘comunicação oral com portugueses’, ‘revistas e jornais portugueses’, ‘comunicação escrita com portugueses’, ‘programas de televisão portugueses’ e ‘músicas portuguesas’. Isto parece confirmar o que afirmámos anteriormente: o contexto formal/ não formal é considerado o contexto mais eficaz pelo facto de os aprendentes terem a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas com um professor de LP e acederem às explicações deste sobre o funcionamento da língua;

à parte disso, o contexto informal, enquanto contexto que fornece inúmeras possibilidades de contacto com a LP e de uso em interação, é muito importante na apropriação da LP e muito valorizado pelos aprendentes (o que coincide com os dados do projeto *Aproximações à Língua Portuguesa* – cf., por exemplo, Oliveira, Faneca & Ferreira, 2007a e 2007b):

Ent: ha... [silêncio] O que é que acha que foi melhor, que resultou mais... Ou qual é que é o contexto que... que prefere para aprender Português: estudar sozinha... he... estudar com um professor ou... he... aprender comunicando com portugueses, vendo televisão, lendo...

B1: Eu acho que resultou um bocadinho de tudo. ha... Não acho que uma ideia IDEAL só estudar na universidade e não ter ligação com pessoas. ha... ha... Tem que ler... tem que ler... ler muito, ter ler jornais... ha... ver televisão, ver film.. filmes com... filmes portugueses [...]. (B1: 81-82; ucraniana)

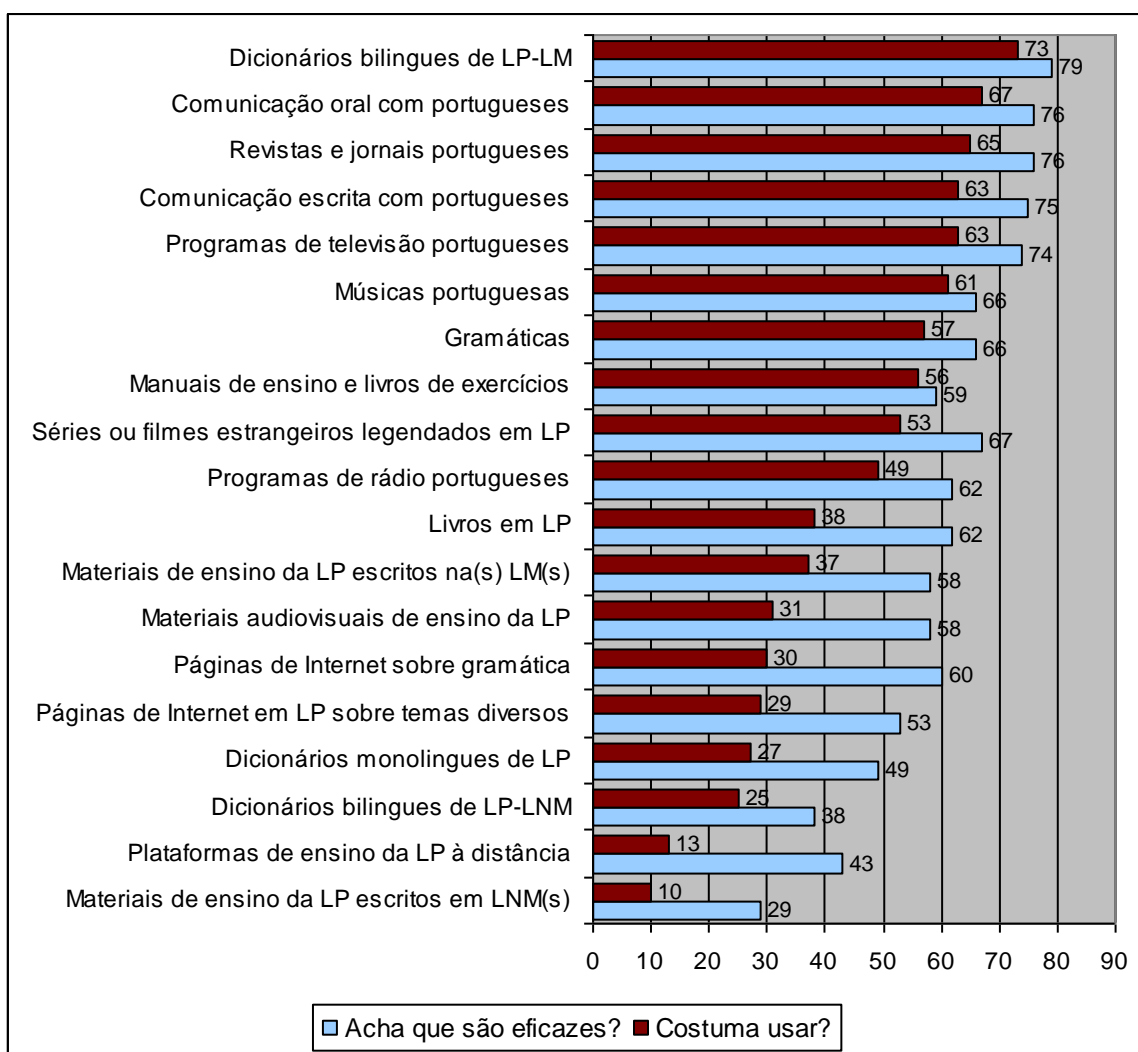


Figura 18. Recursos de apropriação do Português

Continuando a analisar o gráfico da Figura 18, seguem-se as ‘gramáticas’ e os ‘manuais de ensino e livros de exercícios’, ou seja, os materiais mais tradicionais de ensino/ aprendizagem da LP, quer em contexto formal/ não formal, quer em contexto de autoaprendizagem.

Em relação aos recursos presentes na segunda metade da tabela, ou seja, os menos utilizados, observamos que aumenta a distância entre as representações positivas quanto à sua eficácia e as práticas de utilização desses recursos, comparativamente com o que acontece com as respostas da primeira metade da tabela, referentes aos recursos mais utilizados. De facto, na primeira metade da tabela, as representações positivas superam sempre as práticas de utilização, mas com uma diferença menos acentuada. Este facto pode indiciar que os recursos menos utilizados serão menos acessíveis aos aprendentes, daí que o número de sujeitos que os considera eficazes seja muito superior ao número de sujeitos que efetivamente os utiliza. Tratando-se, alguns deles, de recursos que requerem o acesso a material informático, a sua parca utilização pode prender-se com a dificuldade em aceder a meios informáticos e/ou com a falta de conhecimentos e competências informáticas; os recursos que implicam outras línguas que não a LP serão analisados no capítulo seguinte, à luz da caracterização dos repertórios linguísticos destes informantes e da gestão que é feita dos mesmos.

Na pergunta seguinte do questionário, os respondentes deveriam selecionar, da lista anterior, o recurso que consideravam o mais eficaz para a apropriação da LP.²⁴⁵ Dos 65 informantes que responderam, 27 elegeram a comunicação oral com portugueses, o que confirma a importância atribuída à oralidade e ao contexto informal. Os restantes recursos que obtiveram mais votos foram os mesmos que já tinham sido selecionados pelo maior número de respondentes como sendo eficazes e como sendo utilizados: ‘programas de televisão portugueses’ (15 respostas),

²⁴⁵ Dos informantes que responderam (65), 47 escolheram um só recurso e 18 selecionaram vários. Na Tabela 7 apresentamos, para cada recurso, o total de informantes que o selecionou, independentemente de terem selecionado só esse recurso ou de o terem selecionado a par de outros. Os dados completos podem ser consultados no Anexo 10, na Tabela 50.

‘gramáticas’ (12), ‘revistas e jornais portugueses’ (10), ‘comunicação escrita com portugueses’ (7), ‘dicionários bilingues de LP-LM’ (7) e ‘manuais de ensino e livros de exercícios’ (7):

Tabela 7. Recurso considerado mais eficaz

Recursos	Frequência
Comunicação oral com portugueses	27
Programas de televisão portugueses	15
Gramáticas	12
Revistas e jornais portugueses	10
Comunicação escrita com portugueses	7
Dicionários bilingues de LP-LM	7
Manuais de ensino e livros de exercícios	7
Livros em LP	3
Materiais de ensino da LP escritos na(s) LM(s)	3
Músicas portuguesas	3
Séries ou filmes estrangeiros legendados em Português	3
Materiais audiovisuais de ensino da LP	2
Páginas de Internet em LP sobre temas diversos	2
Programas de rádio portugueses	2
Dicionários monolingues de LP	1
Materiais de ensino da LP escritos em LNM(s)	1
Dicionários bilingues de LP-LNM	0
Páginas de Internet sobre gramática	0
Plataformas de ensino da LP à distância	0

5.4.3. Estratégias de apropriação do Português

Apresentaremos agora as estratégias de apropriação da LP que foram mencionadas nas entrevistas, distribuindo-as pelos contextos de apropriação da LP a que se referem e ainda, dentro de cada um destes, pelas três categorias que definimos anteriormente – estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Assim, teremos um total de nove subcategorias, resultantes das seguintes combinações:

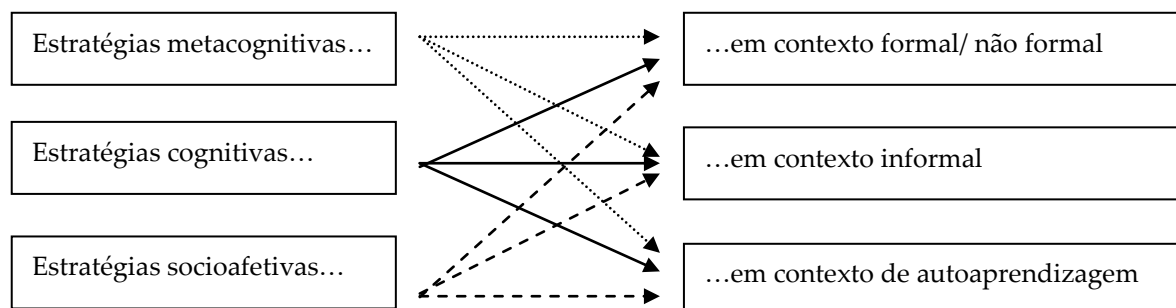


Figura 19. Estratégias e contextos de apropriação do Português

Dado que estes três tipos de estratégias estão interligados, um mesmo excerto de entrevista pode remeter para diferentes tipos de estratégias utilizados num mesmo contexto. Para clarificar, veja-se o seguinte exemplo, referente ao contexto informal:

Ent: Que outras coisas é que fazia?

C6: ha... Por exemplo, gosto muito de viagens, ha... e gosto de... ler [risos] ha... ha... revistas de... de viagens. Obviamente [risos] não “percibo” tudo, mas... ha... alguns vezes... he... pergunto... o meu marido, alguns vezes... he... procura... he... procuro para... ha... palavra na Internet ou no dicionário... [...] (C6: 820-821, sérvia)

Podemos nele identificar estratégias metacognitivas, pois a aprendente lê revistas de viagens em LP com o intuito de desenvolver as suas competências nesta língua – podia ler revistas de viagens na sua LM, ou em Inglês, língua que também domina e que usa frequentemente, mas escolheu fazê-lo em LP com um intuito definido – e complementa as falhas de vocabulário perguntando o significado das palavras que desconhece ao marido, que é português, ou procurando em dicionários e na Internet. Quer isto dizer que a escolha e planificação desta atividade e dos recursos utilizados são da responsabilidade da aprendente, daí falarmos, neste caso, em estratégias metacognitivas. Por outro lado, os vários processos implicados nesta atividade constituem, por si, estratégias cognitivas, pois implicam uma interação entre a aprendente e o objeto de estudo (a LP) – ler revistas de viagens em LP, procurar vocabulário no dicionário, na Internet ou perguntar a outra pessoa. Por fim, esta última ação – perguntar a um falante nativo, neste caso o marido, que explique o significado de palavras desconhecidas – constitui também uma estratégia socioafetiva.

Partiremos de cada contexto para apresentar as estratégias que são utilizadas em cada um.²⁴⁶ O nosso objetivo é perceber se e como é que os sujeitos se implicam no/ corresponsabilizam pelo seu processo de apropriação da LP (estratégias metacognitivas) e quais as estratégias de interação com a LP (cognitivas) e com falantes nativos (cognitivas/ socioafetivas) a que recorrem.

²⁴⁶ Não faremos referência a estratégias que impliquem o recurso a conhecimentos prévios de outras línguas, LMs ou LNMs, pois serão objeto de análise no próximo capítulo.

5.4.3.1. Estratégias usadas em contexto formal/ não formal

O contexto formal/ não formal não se presta muito ao uso de estratégias metacognitivas, uma vez que os cursos são estruturados por outras pessoas que não os próprios aprendentes, pelo que estes não selecionam conteúdos de aprendizagem, materiais de ensino/ aprendizagem, atividades, sequencialidade das aprendizagens, entre outros. No entanto, há algumas estratégias metacognitivas que podemos identificar em contexto formal/ não formal, e que de facto encontramos nas entrevistas. Uma delas é a identificação das áreas problemáticas, ou seja, das dificuldades e necessidades sentidas na apropriação da LP. Como diz a professora A1, referindo-se ao programa do curso, e o professor A2, referindo-se à finalidade das suas aulas:

A1: Por isso é que acaba por ser adaptado, porque eles depois exprimem as necessidades e nós estamos aqui também para isso, para... para suprimir. (A1: 66, professora)

A2: [...] Portanto, é mesmo para praticarem, para falarem, para... para porem dúvidas quando surgirem, e surgem muitas. [...] (A2: 30, professor)

A2: [...] Muita.. muitas vezes são eles que põem essas questões, o que como compreende, para mim, que tou a... que estou a... a... a monitorizar a... a... a aprendizagem deles, é muito interessante, porque é por aí que eu me apercebo que eles estão a... tão a perceber, e estão atentos e... isso é muito bom, portanto aí... às vezes ali há dúvidas, portanto, é muito bom sinal, não é? (A2: 66, professor)

À parte destas estratégias metacognitivas que são comuns à maioria dos aprendentes, encontramos ainda alguns casos particulares, como o aprendente C1, que afirma ter uma postura bastante reflexiva aquando da aprendizagem de línguas:

C1: [...] Eu... he... eu gosto, quando eu estudo alguma coisa, por exemplo, língua, eu... ha... gosto de... de pensar e de analisar situação, e quando eu analiso eu... eu também... ha... ha... tou... he... memorizar as coisas. [...] (C1: 126, bielorrusso)

Para a entrevistada C4, que frequentava aulas de LP num nível inferior ao seu, as aulas funcionavam como um apoio, sendo ela quem regulava a sua aprendizagem –

levava dúvidas e questões para a aula, que iam surgindo no dia a dia, para poderem ser esclarecidas pelo professor, e estudava nas aulas a partir de um livro que ela própria levava, mais adequado ao seu nível, pedindo ajuda ao professor sempre que necessário:

C4: [...] o professor DEU-ME algum apoio, ha... eu não estava a fazer quase nada durante as aulas, portanto... [risos] por.. por.. também porque não é o meu nível, claramente, mas... he... eu fazia perguntas, he... he... vinha com perguntas, com cartãozinho com perguntas específicas, ha... e ele conseguia em... maioria dos casos esclarecer a... as minhas dúvidas, isto é mais importante de tudo, para mim. (C4: 104, polaca)

C4: [...] simplesmente comecei a trazer o meu livro e estava a... hm... a aprender [risos] do meu... do meu próprio livro. [...] (C4: 114, polaca)

As estratégias cognitivas em contexto formal/ não formal consistem normalmente na realização das atividades propostas pelos professores (acabámos de observar que há exceções, como o caso da entrevistada C4, cuja aprendizagem em sala de aula era paralela à dos restantes aprendentes). Este contexto de apropriação permite o desenvolvimento de todas as competências – compreensão e expressão escritas, compreensão e expressão orais e funcionamento da língua:

A6: [...] Portanto, faço sempre fichas, faço alguns exercícios criados por mim, obviamente, hm... mas tudo à base de... fichas de trabalho, ha... tudo à base... Ah, faço muitas simulações... he... comunicativas, he... simulações de situações comunicativas, ha... nuns níveis mais que outros... mais que noutros... hm... Que mais? Que tipo de material é que eu usava, mais? [silêncio] hm... Obviamente, CD, não é?, e... música, gosto muito, muito de recorrer à música, e eles normalmente também gostam muito, a recetiv.. a recetividade é muito boa. ha... Já usei... – dependendo muito da turma – já usei pequenos trechos de filmes, ou de entrevistas, ha... programas de culinária... [...] Já cheguei a usar uma CRÓNICA numa outra turma – não era daqui do Centro –, uma... uma crónica... Já cheguei a usar um CONTO tradicional... tradicional, o *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*, na primeira turma do... do Centro, precisamente. [...] (A6: 62, professora)

Quanto aos recursos utilizados, este contexto permite a utilização de materiais didáticos – existentes ou elaborados pelos professores –, e de materiais autênticos, próprios do contexto informal:

Ent: Nas suas aulas, que materiais é que usa?

A3: Para além de ter adotado um manual [...], uso também OUTROS textos... ha... dos *media*, ha... jornais, desdobráveis, publicidade, ha... cartazes, ha... música – ha... aconteceu várias vezes ouvir-se fado, por exemplo –, ha... outros materiais que entretanto construo e que adapto, a partir de... do Ensino Básico, em termos sobretudo de fichas de trabalho, em termos de fichas de gramática, de funcionamento da língua. Essencialmente isso. (A3: 105-106, professor)

Quanto a **estratégias socioafetivas** em contexto de ensino, destaca-se a heterocorreção e interajuda entre os próprios aprendentes (cf. o próximo capítulo):

A3: [...] e também da própria correção que vai sendo feita, não só por mim como e também uns com os outros, ha... o que é muito interessante, sobretudo em trabalhos de grupo de... tra.. trabalho ao nível gramatical, é muito curioso ver... he... as auto e heterocorreções, dois a dois, é muito, muito interessante. E veem, e procuram nos apontamentos ou no livro, ha... e esclarecem... esclarecem-se. (A3: 72, professor)

Outra estratégia socioafetiva consiste na solicitação de clarificação ao professor:

C7: Sim, eu não sei eu só... quando não percebo, não sei, eu falei com professora e ela fala outra vez, não sei como, ha... porque uma frase eu não percebo na... e eu estou perguntar... he... «Que “esto”? Não sei.» Senhora [incompreensível]... fala outra vez, outra maneira como falar, não sei, é melhor. (C7: 162, russo)

Por fim, podemos ainda incluir nesta categoria – embora também se integre nas estratégias socioafetivas em contexto informal – a ajuda que pedem ao professor para compreender textos, expressões ou palavras do contexto informal, quer sejam expressões que ouvem no dia a dia, quer documentos ou outros que têm necessidade de decodificar e não o conseguem fazer sozinhos:

A5: [...] E depois alguns já têm laços comigo antigos, não é?, porque como eu já dou há muito tempo eles já têm laços e... e quando têm até problemas vêm sempre... sabem que eu estou aqui àquela hora... Até com cartas de... do advogado, cartas da Segurança Social, cartas de não-sei-quê [risos].

Ent: Acaba por ser um apoio que vai...

A5: É, é, é.

Ent: ...para além da língua.

A5: Exatamente. (A5: 12-16, professora)

5.4.3.2. Estratégias usadas em contexto informal

O contexto informal parece não se coadunar com a utilização do termo ‘estratégias’, uma vez que estas implicam o desenvolvimento de ações com uma determinada finalidade, que neste caso seria a apropriação da LP, e o contexto informal caracteriza-se pela exposição não intencional do indivíduo à língua em situações do quotidiano. Por exemplo, o facto de assistir a um programa de televisão português contribui para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas de um sujeito, mas este pode fazê-lo porque está verdadeiramente interessado no conteúdo do programa, e não porque pretende desenvolver a sua proficiência em LP. Neste caso, não podemos dizer que o indivíduo recorreu a uma estratégia de apropriação da LP, pois não era essa a finalidade da ação adotada. No entanto, há casos em que os aprendentes fazem um esforço deliberado para contactarem com a LP através dos recursos que têm à sua disposição em contexto informal, com o objetivo de apropriação da LP. Nessas circunstâncias, podemos considerar que se trata verdadeiramente de uma estratégia.

Relativamente aos nossos entrevistados, são mencionadas muitas ações em contexto informal às quais eles reconhecem grande importância para a sua apropriação da LP. No entanto, por vezes não é evidente se recorrem a essas ações intencionalmente ou se apenas lhes reconhecem valor. Apresentaremos neste tópico algumas formas de desenvolvimento das competências em LP através de recursos existentes em meio informal, deixando a ressalva de que em alguns casos essas ações podem não ser estratégicas, mas casuais.

Encontramos no discurso de dois entrevistados o recurso a **estratégias metacognitivas** em contexto informal, sendo evidente a existência de um planeamento da ação por parte do sujeito. O aprendente C5 recorreu à ajuda de amigos da sua nacionalidade que estavam em Portugal há mais tempo para se preparar para situações de interação com outras pessoas, provavelmente portuguesas; perguntava-lhes como se diziam determinadas frases de que necessitava em Português, registava-as em papel e usava-as quando necessário:

C5: Sim. Amigos ajudava, com frases. Se queria explicar para alguém uma coisa, já sabia o que é que tenho dizer e escrever no... na uma folha... o que tenho dizer. [...] quando ajudava amigos, eles... he... já está aqui algum tempo antes de mim, eles dizer-me frases inteiros que... qual... qual é o que precisa.
 Ent: Esses amigos... esses amigos eram portugueses, ou...?
 C5: Não, ucranianos.
 Ent: Ucranianos. E ajudavam-no...
 C5: Sim.
 Ent: Eles já s.. já estavam cá há mais tempo?
 C5: Sim.
 Ent: E já sabiam...
 C5: Sim. [risos] (C5: 64; 68-76, ucraniano)

Também a entrevistada B2 usou estratégias metacognitivas em contexto informal quando iniciou o seu processo de apropriação da LP, preparando situações de interação com nativos em contexto transacional como se fossem “missões linguísticas”, como ela própria diz. À semelhança do exemplo anterior, esta entrevistada preparava as frases e palavras de que iria necessitar, registava-as em papel e decorava-as, e em contexto usava o que tinha preparado, recorrendo à memória ou ao papel:

B2: [...] Depois, ha... Nos primeir.. no primeiro ano, quando precisava de ir às compras, por exemplo, tinh.. ha... tínhamos uma mercearia mesmo na esquina... ha... na esquina, e... pronto, eu preparava-me para isto como se fosse uma missão [risos] linguística [risos]: ha... pegava num papel, escrevia tudo o que pretendia comprar – frases inteiras e palavras assim que... todas que achava que pudessem ser úteis – ia lá, decorava aquilo, mas levava o papelinho comigo, ha... ia lá e ou recitava de minha memória [risos] ou simplesmente lia do papelinho e depois quando as pessoas me respondiam eu já não percebia nada! [risos] (B2: 46, russa)

No entanto, como é dito no fim do excerto anterior, inicialmente não conseguia entender o que as pessoas respondiam, pelo que, numa segunda fase, começou também a antecipar as respostas prováveis:

B2: Portanto, nas... nas... nas... nas visitas subsequentes... ha... adotei outra estratégia: tentava imaginar a situação toda, as respostas também!
 Ent: Tentava prever as respostas...
 B2: [risos] Sim!

Ent: ...das outras pessoas.

B2: Planeava a conversa toda, escrevia tudo e assim ia com es.. com este... esta lista de palavras. [...] (B2: 48-52, russa)

Para além destas estratégias metacognitivas – associadas a estratégias socioafetivas –, a entrevistada B2 selecionou também materiais da imprensa escrita para promover a apropriação da LP, dos quais destaca uma seção, dedicada ao ensino da LP, de um jornal cujo público-alvo era a comunidade estrangeira residente no sul de Portugal:

B2: [...] AH, E TAMBÉM... também comprava um jornal para comunidade anglófona. [...]

Ent: Mas os textos eram em Português?

B2: Eram em Inglês, mas eles tinham... ha... umas aulas de língua, também, na... na página 4, penso eu. Não me ocorre o... o título do... do jornal, mas depois... [...] Ah, ha... eu acho que era *The News*, é, *The News*. Portanto, era... era mais para a comunidade algarvia, portanto, os ingleses, holandeses, alemães que vivem lá. Todas as notícias eram daqueles sítios. Mas eu... Mas também publicavam notícias... ha... nacionais, do âmbito nacional, e aquelas aulas de língua. Pronto, he... foram estas coisas: as revistas, os jornais... (B2: 66; 69-72, russa)

Quanto a estratégias cognitivas em contexto informal, estas passam pela exposição à LP através dos diversos meios de comunicação social – revistas e jornais, televisão e rádio.

B2: [...] No início comprava... Pois... pois foi, foi através daqueles jornais com programas televisivos. Como é que eles chamam... *7 Dias*, ou...

Ent: As revistas?

B2: As revistas, sim, fo.. foram estas. [...] (B2: 64-66, russa)

Ent: E estudou em casa?

C8: Estudar... não. Não estudei. Só ver televisão, ver por mímica de... como fala já... já percebo, ou por imagem que está, já pouco... pronto, e aprendi depressa. (C8: 117-118, uzbeque)

Ent: he... O que é que o ajudou a aprender Português?

C7: [silêncio] Ajuda, não sei, ver televisão, ouço rádio... Também tenho, por exemplo, minha carrinha tem rádio [incompreensível], falam, assim, podes ouvir, não percebes tudo, só... he... ajuda. [...] (C7: 181-182, russo)

No entanto, há aprendentes que preferem aceder a conteúdos nas suas LMs, ou porque é mais fácil e eficaz, ou porque querem preservar as suas LMs:

C7: [...] mais entro e... na Internet e vou ver página... russos.

Ent: Russas?

C7: Russos, sim. Porque percebo tudo [risos]. (C7: 274-276, russo)

Ent: he... Costuma ver televisão? Em Português?

C5: he... Não tenho.

Ent: Não tem?

C5: Tenho a nossas: ucranianos, russos...

Ent: E vê... Quando...

C5: Sim.

Ent: ...vê televisão é na sua língua.

C5: Não posso esquecer a minha língua! [risos] (C5: 319-326, ucraniano)

A leitura de livros portugueses ou em Português é pouco mencionada enquanto estratégia de apropriação. A entrevistada B2 refere esta atividade, mas não no início do processo de apropriação da LP:

B2: Ah! Sim, sim, sim, sim, sim, sim. Agora é que estou-me a lembrar, já ia dizer que eu não gosto de literatura portuguesa, o que não é verdade, agora acabei por descobrir a literatura portuguesa... ha... mais... mais literatura lusófona, nos últimos anos: Eduardo Agualusa, Mía Couto, gosto mais destes autores. [...] (B2: 64, russa)

As **estratégias socioafetivas** em contexto informal passam essencialmente pela interação em Português, principalmente com falantes nativos, e é uma estratégia muito valorizada pelos aprendentes, como já tínhamos observado quando focámos os recursos de apropriação da LP considerados mais eficazes (cf. 5.4.2. *Recursos de apropriação do Português*):

Ent: Quando começou a trabalhar já... he... sabia alguma coisa de Português?

B3: Sabia, mas muita pouca coisa. Mas depois a trabalhar e a estudar em casa já tinha mais... resultado era maior, mais significativo, porque eu podia aplicar os meus conhecimentos... he... no trabalho e no... pronto, a conversar com as pessoas... comunicação também ajuda muito, porque só a trabalhar com livros não... [risos] não resulta assim tanto. (B3: 53-54, ucraniana)

C3: Depois não, simplesmente comecei a sair para rua, po.. as vizinhas que começaram falar, perguntar, e pronto, e... comecei a responder, he... um bocadito mal, mas... [risos] n.. ninguém perfeito, por isso... ia para frente. (C3: 28, lituana)

C7: [...] E quando falas com os portugueses, melhor. É melhor. [...] (C7: 182, russo)

A entrevistada B2 refere ainda três outras estratégias socioafetivas em contexto informal: a memorização de frases em contexto com base no discurso de falantes nativos; a solicitação de apreciação sobre a correção e adequação do seu discurso; e a solicitação de cooperação, usando o Inglês para se expressar e pedindo aos interlocutores que traduzissem para LP para aprender como dizer:

B2: [...] Quando ouvia as pessoas tentava decorar FRASES nos contextos, nã.. não as palavras... As palavras, sim, às vezes... ha... [...] demorei alguns, não sei, uns 2 meses antes de iniciar... he... de conseguir destacar uma.. u.. umas palavras. As palavras começaram a re.. a repetir-se, as frases repetiam-se nos mesmos contextos, começava a distinguir as palavras. Portanto, ia... ha... pegava no dicionário [...] eu decorava as palavras e ia logo verificar a palavra e tentava utilizar logo numa frase, perguntava às pessoas se era assim ou não era, e... fazia muito através da tradução do Inglês, portanto, eu... eu dizia, se não sabi.. ha... se não soubesse como dizer em Português, dizia em Inglês e... e pedia para as pessoas traduzissem. Era assim. (B2: 52; 54, russa)

5.4.3.3. Estratégias usadas em contexto de autoaprendizagem

O contexto de autoaprendizagem é o mais propício à utilização de **estratégias metacognitivas**, uma vez que são os próprios aprendentes que gerem todo o processo de aprendizagem, desde materiais, atividades, conteúdos, sequencialidade das aprendizagens, até à própria gestão do tempo. Como observámos no tópico 5.4.1., quase todos os entrevistados dos grupos B e C reconhecem que procederam/procedem ao estudo autónomo da LP, o que pressupõe que tiveram de organizar e preparar esse mesmo estudo. Para além das estratégias referidas anteriormente, e que serão concretizadas nas estratégias cognitivas, destacamos uma estratégia metacognitiva mencionada pela entrevistada B3, e que consiste na reflexão sobre as condições que favorecem a aprendizagem, neste caso do Tempo e Aspeto em LP:

B3: [...] Para mim... ha... para mim importante ter O SISTEMA, sabe? Ter um esquema disto, e já funciona.

Ent: Saber como é que é o conjunto...

B3: Sim, sim.

Ent: ...de todas as formas?

B3: Quais são as formas e qual é diferença entre eles, em que situação é que se usa. Para isso eu acho que tens que ter este esquema, tens que saber quais são... ha... e em que situação é que tens usar, e depois fazer os exercícios, ver vários situações diferentes, com formas diferentes. (B3: 128-132, ucraniana)

Sendo evidente que em contexto de autoaprendizagem as estratégias metacognitivas são abundantes, passemos à identificação das estratégias cognitivas, as quais resultam daquelas, ou seja, da reflexão, planificação e organização da aprendizagem.

Apesar de ser nosso objetivo apresentar as estratégias de apropriação da LP com recurso aos conhecimentos de outras línguas apenas no próximo capítulo, é incontornável referir algumas delas neste momento, dada a sua relevância em contexto de autoaprendizagem. Uma delas é o recurso a dicionários bilingues – os entrevistados C3 e C5 afirmam ter iniciado a sua aprendizagem da LP através da procura em dicionários de Português-Russo de vocabulário que consideravam útil:

Ent: E... o Português, então... Chegou cá, o primeiro meio ano...

C3: Meio ano fechada em casa e... pronto, tinha dicionário, aprendi pelo menos dez palavras... ha... 'primo', 'prima', mas sem... sem ter 'o primo', 'a prima', pronto, a... a base, o resto... ha... depois...

Ent: Mas aprendia sozinha?

C3: Sozinha.

Ent: Tinha esse limite? De dez palavras...

C3: Sim, dez palavras por dia, era es.. ha... pronto, opção minha... e pronto. [...]

Ent: E procurava palavras que achava que eram importantes?

C3: Sim. (C3: 17-22; 25-26, lituana)

Ainda no que se refere ao recurso a conhecimentos de outras línguas, alguns entrevistados afirmam que recorreram a materiais didáticos de ensino da LP que trouxeram dos seus países de origem, nomeadamente manuais escolares bilingues, e faziam os exercícios propostos nesses manuais:

Ent: E então como é que aprendeu Português?
 B2: Assim!... ha... Primeiro trouxe... primeiro trouxe um livro... tive um livro de... de Português... ha... que trouxe da Rússia.
 Ent: Que livro era esse?
 B2: O livro... ha... era um manual!
 Ent: Em Russo?
 B2: Em... em... em Russo, exatamente. Para estudantes de... para estudantes do curso de Português, que... ha... Infelizmente não temos muitos cursos de Português na Rússia, mas... he... pelos menos duas das universidades têm cursos de Português, portanto este foi o livro do curso. Foi bastan.. (é).. era bastante antigo, ha... a metodologia também... ha... Os textos eram completamente propagandistas [risos], era engraçado, mas pelo menos... he... dava bases de gramática. [...]
 Ent: E exercícios, fazia exercícios?
 B2: Daquele livro que t.. trouxe da... da... da Rússia. [...] (B2: 37-42; 75-76, russa)

Também é mencionado, por diversas vezes, o recurso a materiais didáticos portugueses, incluindo gramáticas escolares, manuais escolares de ensino da LP a falantes nativos e manuais escolares específicos para a aprendizagem da LP como LNM:

Ent: E... e estudou sozinha? Para além das aulas, estudava sozinha em casa?
 B1: Claro, claro, estudei muito sozinha. Eu li...
 Ent: Que materiais é que usava?
 B1: ha... Gramática, gramática da escola p.. ha... os livros, os manuais de... da escola primária... Eu vou dizer isto... eh... eu estudei to.. todos os manuais, li todos manuais de 1.^a classe, segundo classe, 3.^a até 12.^a. (B1: 73-76, ucraniana)

Ent: [...] he... E exercícios, faz exercícios sozinha?
 C6: ha... Sim.
 Ent: Sim. Para além de ler...
 C6: hm hm. Exercícios... ha... *Gramática Activa*. ha... É só, *Gramática Activa*. (C6: 828-831, sérvia)

Ent: Que materiais é que usava?
 C1: ha... *Português XXI*... ha... este... este livro e *Gramática Activa*, 1.^a parte. [...] Eu fui preparado... ha... de... antes... ha... antes de ir... ha... às aulas eu... ha... li todos os materiais e... ha... fiz algumas exercícios, depois... ha... foi mais fácil durante as aulas. (C1: 89-90; 110, bielorrusso)

O recurso a meios informáticos parece não ser muito frequente. Ainda assim, há dois aprendentes que o referem. A aprendente C6 menciona o recurso a sítios de

apoio à apropriação da LP, nomeadamente um dedicado à conjugação verbal (*Verbix*), outro dedicado à aprendizagem de vocabulário, expressões e frases mais frequentes (*Byki*) e ainda o tradutor do *Google*, apesar de não gostar de utilizar este último:

C6: [...] E na Internet, o *website Verbix*... gosto de... muito... de *Verbix* [risos]. ha... *Google Translate*... “tradutor”... acho que não é bom [risos], é horrível [risos]...

Ent: [risos]

C6: he... Mas existem... ha... alguns cursos de... de Português... he... [silêncio] *bee-épsilon-kay-i* [B-Y-K-I – soletra as letras ‘b’ e ‘k’ em Inglês]... [silêncio]

Ent: Byki?

C6: ...não sei se sabes se... Sim. ha... Tem... muitas... muitas línguas. [...] (C6: 807-811, sérvia)

O entrevistado C7 afirma ter um programa de computador, possivelmente de ensino da LP, mas aparentemente ainda não recorreu a ele:

Ent: he... E para além dos cursos, estudou sozinho?

C7: [silêncio] ‘Sozinho’, não sei como ‘sozinho’.

Ent: Sem ninguém, em casa.

C7: Ah, em casa sim, até... tenho um l. um livro, eu estudei... na... só... uma vez precisa... [silêncio] he... perguntar, não sei, como esta. Tem “pragrama”, um “pagrama” “compiutador”, só esta depois [risos], para depois. [...] (C7: 95-98, russo)

Um aspeto que se destaca quanto às estratégias cognitivas em contexto de autoaprendizagem, e que se torna evidente pelos recursos e atividades predominantes, é que se restringem ao domínio escrito, sendo as atividades mais frequentes a leitura de textos e realização dos respetivos exercícios de compreensão e a realização de exercícios gramaticais por escrito; a expressão escrita não é muito desenvolvida, cingindo-se a respostas curtas.

Não são referidas **estratégias socioafetivas** em contexto de autoaprendizagem, à exceção da aprendente C6 que, como vimos anteriormente, lia revistas de viagens e solicitava esclarecimentos de vocabulário ao marido, e da aprendente B2, que estudava em conjunto com uma amiga ucraniana e auxiliavam-se mutuamente:

B2: [...] E tinha uma... ha... na altura... tinha uma amiga minha... ha... fazíamos uma espécie de... de aula conjunta, porque ela sabia umas coisas, eu sabia outra e combinávamos as nossas... os nossos conh... conhecimentos. (B2: 88, russa)

5.5. Sugestões para melhorar a apropriação do Português

Ao longo das entrevistas foram avançadas várias sugestões para melhorar o ensino da LP, por parte de aprendentes e de professores, quer por serem solicitados a isso, quer por iniciativa própria. Apresentaremos, de seguida, as sugestões mais frequentes, que se prendem com os cursos de LP, os materiais didáticos, a formação de professores e as oportunidades de interação com falantes nativos.

5.5.1. Criação de cursos de Português de níveis mais avançados

Quanto aos cursos de LP, vários entrevistados – aprendentes e professores – manifestaram sentir necessidade da existência de cursos/ turmas de LP de nível mais avançado:

A3: ha... Mais de metade tem... tem manifestado a vontade de continuar. Gostariam muito que... que a escola – a escola, o Ministério!, portanto, esta parceria – que possibilitasse eles poderem avançar para um nível Intermédio, portanto, falamos num B1/ B2. [...] (A3: 100, professor)

C4: [...] há sempre algumas dúvidas específicas, e é uma pena porque não consigo encontrar aqui um curso num nível... NÃO QUERO DIZER MAIS AVANÇADO, MAS NUM NÍVEL... he... RAZOÁVEL. (C4: 106, polaca)

B3: [...] Claro que têm que sempre existir cursos para as pessoas que querem aprender e... e foi uma altura quando havia muitos cursos de Português, aqueles que eu falei no início, que eu própria frequentei, eram os cursos para os in.. inician.. ha... cursos de... desculpe, de iniciação, mesmo, mas não havia continuação e muita gente queria continuar, e aprofundar os seus conhecimentos, e não havia. Isso é que era... bom!

Ent: E então, fazia falta agora haver cursos de continuação para as pessoas que...

B3: Sim.

Ent: ...já têm as bases?

B3: Sim, para as pessoas que têm um curso básico, era bom ter também continuação [...] (B3: 154-158, ucraniana)

Como vimos anteriormente, os cursos do Programa PPT têm como objetivo desenvolver as competências linguístico-comunicativas correspondentes ao nível A2 do *QECR*, a fim de que o certificado de frequência com sucesso do curso dispense a prova de conhecimentos exigida para a obtenção de nacionalidade portuguesa (cf. o tópico 1.4.4.2.3. *Contexto formal de ensino do Português*). O professor A3 considera que o nível de proficiência em LP que os cursos existentes atualmente proporcionam não é suficiente para a integração plena dos imigrantes, até porque não corresponderão, na realidade, ao nível A2 do *QECR*:

A3: [...] é MUITO necessário esta preocupação para com... para com os estrangeiros em termos de... de lhes dar possibilidade de aprendizagem da língua, e a aprendizagem da língua não se faz submetendo-se a uma prova de... de nacionalidade... ha... Entre nada e alguma coisa, pois tem o seu mérito, porque é alguma coisa, mas essa prova, ha... e esta é uma crítica que faço, ha... essas provas habilitam... [...] habilitam a uma equi.. a uma equivalência de nível A2, ha... o que é PROFUNDAMENTE uma mentira, porque... ha... nem aquelas provas têm para um nível A2, têm para um nível A1 muito inicial, ha... e portanto... he... para as pessoas aprenderem a língua... ha... têm de estar envolvidas, portanto, numa situação de aprendizagem... ha... [...] NÃO SÓ por uma questão de enriquecimento cultural, mas sobretudo numa perspetiva de uso para a vida, que é o que a maior parte, se não todos, os formandos adultos que... que estão nesta formação, e os que procuram, é mesmo nesse sentido. [...] portanto, têm a consciência de que não é por detrás de uma prova de nacionalidade que serve para remediar... ha... para resolver problemas em termos de documentos, de permanência ou residência no país, é de se... de... de poderem avançar um pouco mais, de se ADAPTAREM, e a adaptação a um país estrangeiro e a uma cultura... ha... passa muito pela língua. (A3: 108, professor)

O II PII, referente a 2010-2013, prevê a criação de cursos de nível Intermédio (níveis B1 e B2 do *QECR*), mas até à data não temos conhecimento da abertura desses cursos (cf. Presidência do Conselho de Ministros, 2010; 1.4.2. *Plano para a Integração dos Imigrantes*; e 1.4.4.2.3. *Contexto formal de ensino do Português*).

À parte destes cursos em contexto formal, nos cursos de LP promovidos em contexto não formal – como os que são lecionados pelos professores A1, A2 e A5 –, os aprendentes são frequentemente integrados na única turma existente, independentemente do nível em que se encontram:

A5: [...] muitas vezes, por exemplo, aqui eu tenho que trazer coisas diferentes para gru.. para dividir a... a turma em dois ou três, muitas vezes, e trazer coisas diferentes, uma para um, outra para outro, outra para outro, e estar aqui... e é uma maratona durante as duas horas, porque estou a dar três níveis ao mesmo tempo [...] (A5: 84, professora)

O professor A2 reconhece esta situação, pondo a hipótese de ser aberta uma turma de nível mais avançado no ano seguinte:

A2: [...] E têm aparecido sempre mais alunos, só que... vamos ter que fazer alguns... he... Há alunos com... com necessidades... portanto, já com conhecimentos, portanto, obrigarão a... a preparar, eu tou a pensar assim num nível mais avançado, e talvez no próximo ano... he... haja condições para... para fazer duas turmas... Vamos ver. (A2: 22, professor)

5.5.2. Maior investimento em materiais didáticos de PLNM

Quanto aos manuais didáticos dedicados ao ensino de PLNM, os professores entrevistados consideram que é preciso haver um grande investimento nesta área, tanto a nível de quantidade como, principalmente, de qualidade. Os pontos fracos que apontam aos manuais existentes prendem-se maioritariamente com a inadequação dos textos à faixa etária adulta e com o facto de serem limitados ao nível das competências que podem desenvolver nos aprendentes, nomeadamente ao nível da compreensão e expressão orais, o que obriga os professores a terem de recorrer a muitos outros materiais para colmatar essas lacunas:

A5: [...] Eu acho que Português para estrangeiros ainda não há um livro que nós possamos utilizar como manual. [...] Que eu acho que alguns agora cada vez estão a melhorar mais, mas acho-os muito limitadores, he... até a nível dos... he... os textos são pobrezitos, [...] acho que a nível da comunicação, portanto, de situações comunicacionais, acho que tão muito aquém, e que nós é que temos que simular e fazer aqui, e eu inventar, e fazer cartões, e fazer não-sei-quê, e fazer jogos, e... para trazer, para inovar, não é? E... imaginar coisas, «O que é que eu posso fazer mais?», até foi por causa disso que... que... que eu frequentei esse... esse curso... he... he... *online* [...] (A5: 84, professora)

A3: [...] começam a existir muitos alunos nas... na... no Ensino Básico e também Ensino Secundário, E TAMBÉM estes cursos... ha... de Língua Estrangeira ou

Língua Segunda, que... he... leva a que haja necessidade de criar materiais. Nós não temos assim TANTOS materiais... ha... de aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo para um público juvenil-adulto, em termos de seleção de textos, em termos de exemplos, ha... talvez tenhamos MAIS ao nível infanto-juvenil – mais, alguma coisa mais! – do que propriamente para esta faixa etária. [...] (A3: 98, professor)

Atualmente, como podemos constatar pelos testemunhos anteriores, os manuais didáticos da editora LIDEL reúnem consenso quanto a serem os melhores na área do PLNM, mas isso não significa que correspondam às necessidades de professores e aprendentes:

C6: ha... Acho que... é melhor, mas... não tenho certeza, só acho que é melhor... ha... se... he... professor usa... ha... materiais... he... ha... de livros diferentes, não só um livro, e... temos um livro... não sei... ha... com fotocópias de... dif.. livros diferentes, acho que é melhor, ha... porque te.. tenho um livro, *Português XXI*, e... é... é bom, mas... ha... não é... he... ótimo. (C6: 805, sérvia)

5.5.3. Formação de professores em PLNM

Uma outra sugestão de alguns professores prende-se com a necessidade que sentem de frequentar formação específica sobre o ensino de PLNM:

A4: ha... Se calhar devia haver uma preparação prévia.

Ent: De quem?

A4: Do... do... do professor. Nem que fosse uma MINISSESSÃO. Eu agora no final do ano tentei-me inscrever em ações de formação nesse âmbito, não fui selecionada porque não sou do grupo de Português, pronto, mas se calhar se tivesse... nem que fosse, por exemplo, uma tarde com alguém que já tivesse no terreno a lecionar, teria dado algumas luzes... para que as coisas tivessem ainda corrido melhor. Eu não acho que tenham corrido mal, avaliaria de Bom o... o que... o trabalho desenvolvido, mas se calhar até podia ser MUITO Bom se tivesse... tido outras NOÇÕES... outras DICAS. [...] (A4: 202-204, professora)

Associada à necessidade que sentem de receber formação em ensino de PLNM, sentem também dificuldade em encontrar ações de formação, ou outra modalidade de formação, com esse propósito:

A5: [...] Então, tive essa formação específica de Português para estrangeiros, mas de resto, não... não... não tenho... he... porque também não... não... não tenho conhecimento de nenhuma que haja (portanto, se soubesse...) e às vezes quando... quando tenho é sempre em Lisboa e eu tenho a minha vida muito atarefada e não consigo ir assim... para Lisboa... he... dois dias, ou assim, ha... é para... é para mim difícil. [...] (A5: 8, professora)

A professora A5 sugere a realização de encontros entre professores de PLNM com o objetivo de partilhar experiências, conhecimentos, materiais, estratégias, etc.:

A5: [...] Mas gostava muito que houvesse mais, e que houvesse também, por exemplo, troca de... de saberes entre os professores que... assim mais de perto, ou assim, acho que era interessante. (A5: 8, professora)

A5: [...] portanto, eu acho que era bom até... ha... fazermos tipo encontros de professores de Português para estrangeiros, ha... aqui mais para o Norte, para nós também dizermos «Olha, eu já fiz isto e isto e resultou, mas fiz isso e não resultou. Então e tu, o que é que tu fizeste?». Acho que falta isso. Porque n.. os outros professores fazem-no, por isso é que há tão bons livros para as outras disciplinas, não é?, porque já houve um trabalho muito grande, e acho que o Português para estrangeiros não... não vejo assim muitas pessoas a dar, e as pessoas que vejo têm muita dificuldade em arranjar material! [...] (A5: 84, professora)

No próximo capítulo abordaremos a questão da formação de professores de PLNM especificamente no que se refere a conhecimentos sobre as LMs dos aprendentes e à sua rentabilização em aula de LP.

5.5.4. Oportunidades de interação entre nativos e não nativos

Por último, encontramos nas entrevistas a necessidade de serem criados momentos que propiciem a interação entre imigrantes e nativos, tendo em conta que alguns não nativos não têm muitas oportunidades de interagir com falantes nativos de LP no seu emprego, em casa ou em outras circunstâncias, como referimos anteriormente:

A1: [...] e têm que se organizar eventos, têm que se organizar CONVÍVIOS para eles se sentirem MAIS integrados, porque isso vai facilitar a comunicação. (A1: 194, professora)

C7: É precisa mais cursos, eu penso, e mais... mais amigos [risos].
 Ent: [risos] Mais amigos?
 C7: Sim, para... falar, só ma.. os portugueses não querem falar com nós.
 Ent: Não querem falar? Porquê?
 C7: hm... Como? Querem falar... só... quando precisa. Por exemplo, eu entro em Loja de... de Cidadão e quando é preciso, não sei, eles fala comigo, e... e quando no... [silêncio] Por exemplo, havia o dona... uma dona onde vivo, não sei, também... ha... ela... eu penso ela não tem interesse falar comigo... MUITO, só... «bom dia», «como estás?», «tudo bem?», «tudo bem!» [risos] e já está pronto! É melhor sentar, beber, por exemplo, chá, café, falar mais, e depois nós perceber.. percebermos mais! Eu percebo mais. (C7: 300-304, russo)

Também no questionário havia espaço para sugestões sobre como melhorar o ensino do sistema temporal-aspetual em LP. Houve 34 informantes que responderam a esta questão, e as sugestões mais frequentes coincidem, *grosso modo*, com as que foram mencionadas nas entrevistas e que apresentámos acima: treinar mais a oralidade/ participar mais em situações de interação oral (7 respostas); estudar mais com professores (5); haver mais gramáticas (5); haver cursos de LP de nível mais avançado (4); haver mais livros de LP para estrangeiros (3); realizar mais exercícios de gramática (2) e usar computadores (2).

5.6. Síntese

Neste primeiro capítulo dedicado à análise de dados, procurámos traçar o perfil de apropriação da LP dos aprendentes adultos falantes de línguas eslavas que participaram no nosso estudo, com base nas suas representações e práticas, complementando essas informações com a visão dos professores de LP entrevistados. Sintetizando as principais conclusões a que chegámos, podemos caracterizar este público como empenhado na apropriação da LP, manifestando interesse e dedicação em contexto de sala de aula, bem como procurando outras formas de desenvolver as competências na língua de acolhimento. O contexto de imersão linguística em que estes aprendentes se encontram propicia o contacto com a LP, mas este facto não parece ser tomado de forma passiva; pelo contrário, os sujeitos demonstraram que procuram rentabilizar todas as oportunidades que têm ao seu dispor em contexto

informal e dedicam-se ao estudo autónomo.

As motivações que os conduzem nesta procura de aprofundamento das competências em LP são diversas, desde a importância que reconhecem à LP no processo de integração na sociedade de acolhimento à obtenção de nacionalidade portuguesa ou ao desejo de progredir profissionalmente.

Quanto ao uso da LP no seu quotidiano, confirmámos que as competências orais são mais requeridas; a expressão escrita é a competência de que dizem fazer menos uso. Já no que se refere ao desempenho que consideram ter em cada uma das competências, destaca-se a fragilidade da expressão oral e, de seguida, da expressão escrita. Assim, o desenvolvimento da expressão oral será uma necessidade deste público, tanto por ser uma competência a que têm de recorrer frequentemente como por ser uma competência em que consideram revelar maiores dificuldades. A expressão escrita, apesar de não ser tão necessária no quotidiano, também é uma área que requer maior investimento por parte de aprendentes e professores.

O contexto de apropriação da LP privilegiado é o contexto formal/ não formal, em que podem aceder às explicações de um falante nativo com conhecimentos metalinguísticos. No entanto, o contexto informal é também muito importante, sendo os recursos de apropriação mais valorizados precisamente deste contexto, nomeadamente a interação oral com portugueses, a televisão e a imprensa escrita. Infelizmente, as oportunidades de interação com portugueses não parecem ser muitas e, em alguns casos, são mesmo muito reduzidas. Este aspeto está na base de uma das sugestões mais frequentes no sentido de melhorar a apropriação da LP: criar mais oportunidades de convivência entre nativos e não nativos. A criação de cursos de nível mais avançado é outra das sugestões recorrentes, pois os que existem atualmente são de nível elementar. Prevê-se que esta necessidade seja colmatada em breve, dado que é uma das medidas adotadas no II PII. Outras sugestões prendem-se com um maior investimento, por um lado, na formação de professores na área do PLNM e, por outro, em materiais didáticos específicos para este público de aprendentes, ou pelo menos direcionados a estrangeiros adultos. As competências

orais, que acabámos de verificar que são aquelas em que deveria incidir uma atenção maior, parecem ser as menos trabalhadas nos materiais existentes atualmente. Uma vez que estes aprendentes apostam no estudo autónomo, faria sentido a criação de materiais didáticos direcionados para a autoaprendizagem.

No próximo capítulo, continuaremos a traçar o perfil de apropriação da LP deste público, mas restringiremos a nossa análise a um aspeto específico: o recurso a conhecimentos linguísticos prévios na apropriação da LP, ao nível das representações e das práticas atuais de aprendentes e professores.

CAPÍTULO 6 – GESTÃO DOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS

A2: [...] é por isso que é importante estudar línguas, porque é um novo esquema de arquitetura mental que nós temos, por que desenhamos os pensamentos, e isso é muito enriquecedor, e se um nacional de um país aprende uma língua de um outro país, tem uma nova dimensão para pensar [...] Porque a construção das frases também tem a ver com a construção das ideias, não é?
(entrevista A2: 112, professor)

B3: É assim, a vantagem de aprender muitas línguas é que aquelas que já sabes vão ajudando aprender outras novas, com mais facilidade, se calhar.
(entrevista B3: 50, ucraniana)

6.1. Introdução

Para compreendermos quais as representações e práticas dos nossos informantes relativamente a estratégias de apropriação da LP com recurso a línguas previamente aprendidas, importa, antes de mais, caracterizar os seus repertórios linguísticos. É o que faremos em primeiro lugar, focando as LMs, depois as LNMs e, finalmente, o conjunto dos seus repertórios (LMs e LNMs).

Seguidamente, tentaremos compreender as representações dos informantes do nosso estudo quanto ao impacto da transferência e da interferência linguísticas enquanto processos que influenciam a apropriação da LP, em geral, e do sistema temporal-aspetual em LP, em particular.

Estaremos, então, em condições de apresentar os dados relativos à forma como os nossos informantes – aprendentes e professores – gerem os repertórios linguísticos, em contexto de autoaprendizagem e em sala de aula, focando o recurso a materiais bilingues, a línguas de mediação em sala de aula, à tradução e à comparação linguística.

Finalmente, tentaremos averiguar da necessidade/ utilidade de os professores de LP frequentarem formação em línguas eslavas.

6.2. Repertórios linguísticos

Apresentaremos, de seguida, os dados dos questionários relativos aos repertórios linguísticos dos informantes, começando pelas LMs, depois as LNMs e, por fim, analisando o conjunto de todas estas línguas.

6.2.1. Línguas Maternas

Como vimos no Capítulo 2, existem várias definições de LM e vários fatores que podem intervir no percurso linguístico de um indivíduo (cf. 2.3.1.1. *Língua Materna*). Tendo em conta os objetivos do nosso trabalho, nomeadamente no que se refere à transferência linguística²⁴⁷, interessava-nos saber quais as LMs dos sujeitos, isto é, as línguas que estes melhor dominavam, de que se consideravam falantes nativos, sobre as quais conseguiam fazer juízos de (a)gramaticalidade e que, na maior parte dos casos, corresponderia à primeira língua adquirida.

No questionário, para efeitos de esclarecimento dos informantes quanto à nossa definição de LM, e na impossibilidade de explicarmos de forma mais detalhada, formulámos da seguinte forma a questão sobre qual a LM dos sujeitos:

II.B.1. Indique a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s) (**língua(s) que domina melhor**).

A esta questão sobre as LMs, podemos observar na Tabela 8 que 29 inquiridos referiram simultaneamente o Russo e o Ucraniano, 19 referiram o Russo e 19 o Ucraniano, o que perfaz cerca de 77% dos inquiridos. As restantes respostas foram fornecidas por apenas 2 inquiridos ou 1.

²⁴⁷ Recordamos o segundo objetivo específico deste trabalho: “identificar as representações e práticas de aprendentes e de professores relativamente a estratégias de apropriação da LP com recurso aos repertórios linguísticos dos aprendentes”.

Tabela 8. Línguas Maternas dos inquiridos

Línguas Maternas	Frequência	Percentagem
Russo, Ucrainiano	29	33,33
Russo	19	21,84
Ucrainiano	19	21,84
Bielorrusso, Russo	2	2,30
Português, Russo, Ucrainiano	2	2,30
Português, Ucrainiano	2	2,30
Russo, Uzbeque	2	2,30
Bielorrusso	1	1,15
Bielorrusso, Russo, Ucrainiano	1	1,15
Georgiano	1	1,15
Inglês, Russo, Ucrainiano	1	1,15
Lituano	1	1,15
Lituano, Russo	1	1,15
Moldavo	1	1,15
Moldavo, Romeno	1	1,15
Polaco	1	1,15
Português, Russo	1	1,15
Sérvio	1	1,15
Uzbeque	1	1,15
Total	87	100,00

Antes de analisarmos estes dados com maior profundidade, importa esclarecer que não considerámos relevante, para os nossos objetivos, o facto de alguns inquiridos terem indicado como uma das LMs a LP – 5 inquiridos –, pois interpretamos que na base dessa resposta estará uma conceção de LM diferente da que nos interessava, e que explicitámos anteriormente.²⁴⁸

Como sabemos, a origem dos inquiridos é diversificada, pelo que é natural que as suas LMs também o sejam. Assim sendo, para os caracterizarmos melhor quanto às LMs, procurámos apurar qual a relação entre o país de origem, a nacionalidade e as

²⁴⁸ Ao contrário do que se poderia supor, os aprendentes que identificaram a LP como uma das LMs não pertenciam às camadas mais novas; as suas idades situavam-se nos 30, 38, 39, 42 e 48 anos. A título de exemplo, apresentamos a justificação dada presencialmente por uma respondente que notoriamente não dominava bem a LP: quando questionada por nós, aquando do preenchimento do questionário, sobre a razão de considerar a LP como uma das suas LMs, respondeu que “estava em Portugal há oito anos e que não era racista”. Esta resposta demonstra que à sua interpretação do conceito de LM subjaz o tempo de aprendizagem e o carácter afetivo que atribui às línguas.

LMs mencionadas. Encontrámos quatro situações diferentes, que passamos a especificar:

- 41 inquiridos cuja nacionalidade corresponde ao país de origem e que referem como única LM a atual língua oficial desse país, dos quais 20 são ucranianos²⁴⁹, 13 russos²⁵⁰, 2 moldavos, 1 sérvio, 1 lituano, 1 uzbeque, 1 polaco, 1 georgiano e 3 bielorrussos²⁵¹;
- 35 informantes cuja nacionalidade corresponde ao país de origem e que referem como LMs a atual língua oficial desse país e a Língua Russa, a qual não tem estatuto oficial nesses países, sendo 30 ucranianos²⁵², 2 uzbeques e 1 lituano;
- 6 informantes cuja nacionalidade não corresponde ao país de origem – 3 sujeitos da Ucrânia de nacionalidade russa e cujas LMs são o Russo e o Ucraniano; 1 sujeito que refere como país de origem a Rússia, de nacionalidade ucraniana e tendo como LM o Ucraniano; 1 sujeito do Cazaquistão de nacionalidade russa e LM Russo; 1 sujeito da Alemanha de nacionalidade russa e LM Russo;
- 5 indivíduos cuja nacionalidade corresponde ao país de origem, o qual não é a Rússia, e que referem exclusivamente como LM a Língua Russa – 4 ucranianos e 1 uzbeque.

Destes dados sobressaem dois aspetos. Em primeiro lugar, ressalta o facto de 39 sujeitos, ou seja, cerca de 45% dos inquiridos, afirmar ter duas ou mais LMs.²⁵³ Em segundo lugar, assume relevância nestes dados o predomínio da Língua Russa, o que se interliga com o facto anterior, pois em todos os casos em que são referidas duas ou

²⁴⁹ Dois dos quais acrescentaram a LP.

²⁵⁰ Um dos quais acrescentou a LP.

²⁵¹ Destes 3 inquiridos, 1 apenas referiu a Língua Bielorrussa e 2 referiram esta e a Língua Russa (recordamos que ambas as línguas têm estatuto de língua oficial na Bielorrússia).

²⁵² Dois dos quais acrescentaram a LP, 1 acrescentou o Inglês e 1 o Bielorrusso.

²⁵³ Excluímos desta contagem a referência à LP, pelas razões apresentadas previamente.

mais LMs, uma delas é o Russo (exceto num caso, em que as LMs são o Moldavo e o Romeno). De facto, sendo apenas 19 os informantes que afirmam ter nacionalidade russa e/ ou ter nascido na Rússia, são 58 os que referem a Língua Russa como uma das suas LMs (cf. Tabela 9, com o número total de vezes que cada língua é referida como LM). Há, inclusivamente, 5 sujeitos que não referem a Rússia como país de origem nem dizem ter nacionalidade russa e que indicam como única LM o Russo.²⁵⁴

Tabela 9. Número de falantes nativos de cada língua mencionada

Línguas Maternas	Frequência
Russo	58
Ucraniano	54
Português	5
Bielorrusso	4
Uzbeque	3
Lituano	2
Moldavo	2
Georgiano	1
Inglês	1
Polaco	1
Romeno	1
Sérvio	1

Tendo tudo isto em consideração, parece-nos relevante o facto de ser tão elevado o número de informantes que domina pelo menos duas línguas desde tenra idade, ainda que sendo línguas próximas. Estes dados foram confirmados nas entrevistas, onde são várias as referências a este facto que, como já vimos, resulta de circunstâncias histórico-políticas (cf. 1.3.2.1. *Línguas eslavas e distribuição geográfica*). A título de exemplo, vejam-se os seguintes excertos, o primeiro retirado da entrevista de uma informante ucraniana e o segundo da entrevista de um informante bielorrusso:

²⁵⁴ O predomínio da Língua Russa nos repertórios linguísticos dos nossos informantes parece ser independente da variável idade, pois o Russo é também referido por sujeitos novos (de diferentes nacionalidades, não apenas russa), e não apenas por sujeitos que nasceram durante o período soviético.

B3: É assim, eu sei falar Ucrâniano e Russo, porque são as...

Ent: Qual é que é a sua Língua Materna? São as duas?

B3: Eu acho que são as duas porque é assim, a minha família fala Russo, porque a minha mãe é russa... he... tá a viver na Ucrânia a sua vida toda, mas... he... os pais dela são russos e a gente... ha... na altura da União Soviética, Russo era língua OFICIAL das todas as repúblicas que faziam parte da União Soviética, portanto, toda a gente sabia FALAR RUSSO, e eu andei na escola secundária, que todas as disciplinas dá em Russo, mas obrigatoriamente tive Ucrâniano com a Língua... MATERNA, também, não sei, por isso difíc.. é difícil. Mas quando eu acabei a escola a União Soviética deixou de existir, passámos a ser... um país independente, Ucrânia, e quando entrei na universidade, a língua oficial já era Ucrâniano, e... he... o meu ensino superior er.. já era em Ucrâniano, por isso dizer qual delas duas é mais... pront.. não sei, é difícil, são as duas. (B3: 22-24, ucraniana)

C1: he... Normalmente nós... nós usamos mais Língua Russa, mas quando eu falo com... com algumas minhas... amigos nós usamos Língua Bielorrussa, e quando eu... ha... estudei na “universitário” todas as disciplinas foram com Língua Bielorrussa. (C1: 1-17, bielorrusso)

6.2.2. Línguas Não Maternas

Para caracterizar os informantes quanto às LNMs, recorreremos às respostas dadas na pergunta III.B.1. do questionário – *Indique todas as línguas que domina* – e retirámos as que tinham sido identificadas como LMs, nos casos em que os respondentes as incluíram.

Tabela 10. Línguas Não Maternas dos inquiridos

Línguas Não Maternas	Frequência	Porcentagem
Russo	14	16,09
Português	11	12,64
Ucraniano	3	3,45
Alemão	2	2,30
Espanhol, Português	2	2,30
Inglês, Português	2	2,30
Polaco	2	2,30
Alemão, Inglês, Polaco, Português	1	1,15
Alemão, Inglês, Português	1	1,15
Alemão, Português	1	1,15
Bielorrusso	1	1,15
Bielorrusso, Grego, Português, Ucraniano	1	1,15
Bielorrusso, Polaco, Português, Russo	1	1,15
Bósnio, Croata, Inglês	1	1,15
Espanhol, Inglês, Português	1	1,15
Francês, Inglês	1	1,15
Inglês, Polaco, Português, Russo	1	1,15
Inglês, Polaco, Russo	1	1,15
Inglês, Português, Russo	1	1,15
Inglês, Russo	1	1,15
Inglês, Russo, Ucraniano	1	1,15
Inglês, Ucraniano	1	1,15
Inglês, Uzbeque	1	1,15
Moldavo, Português, Ucraniano	1	1,15
Polaco, Russo	1	1,15
Português, Romeno, Russo	1	1,15
Português, Russo	1	1,15
Português, Tadjique	1	1,15
Português, Ucraniano	1	1,15
Russo, Ucraniano	1	1,15
Turco	1	1,15
Nenhuma	27	31,03
Total	87	100,00

Partindo da leitura desta tabela, sintetizámos no gráfico da Figura 20 o número de LNMs referidas por cada respondente. Podemos observar que 27 informantes (31%) afirmam não dominar nenhuma língua para além das LMs, 34 referem uma (39%), 14 referem duas (16%), 8 referem três (9%) e 4 referem quatro LNMs (5%).

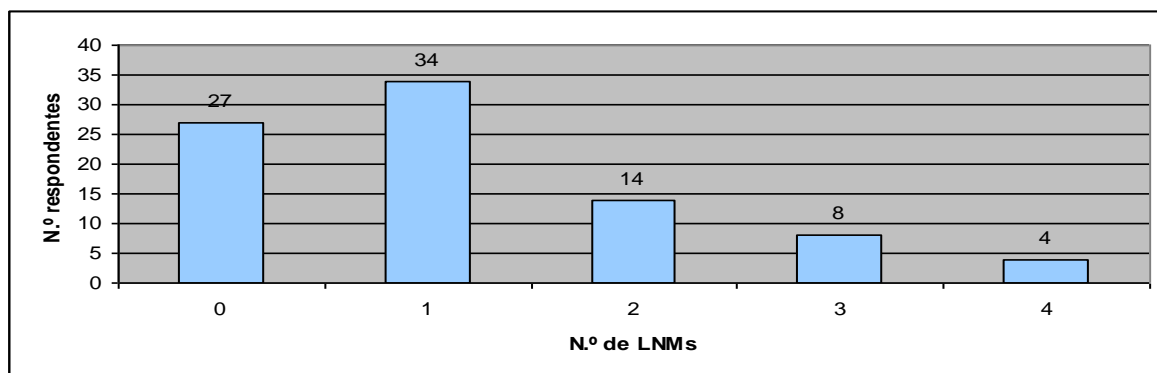


Figura 20. Número de Línguas Não Maternas dos inquiridos

Considerando a frequência de cada língua, obtemos a Tabela 11, onde se constata que foram referidas 17 línguas no total, sendo a LNM mais referida a LP (28), seguida do Russo (24), do Inglês (14), Ucraniano (9), Polaco (7), Alemão (5), Bielorrusso (3) e Espanhol (3). As restantes línguas foram mencionadas apenas por 1 informante, cada uma.

Tabela 11. Número de falantes não nativos de cada língua mencionada

Línguas Não Maternas	Frequência
Português	28
Russo	24
Inglês	14
Ucraniano	9
Polaco	7
Alemão	5
Bielorrusso	3
Espanhol	3
Bósnio	1
Croata	1
Francês	1
Grego	1
Moldavo	1
Romeno	1
Tadjique	1
Turco	1
Uzbeque	1

O facto de o Português ser mencionado como LNM apenas por 28 respondentes (e ainda que somando a este número os 5 que indicaram o Português

como LM, perfazendo 33) indicia que as respostas dadas não retratam fielmente a realidade, pois se destes 87 informantes apenas 33 referem a LP como fazendo parte do seu repertório – quando, na realidade, todos eles possuem competências nesta língua, ainda que básicas –, podemos supor que também não referiram muitas outras línguas cujo nível de proficiência lhes terá parecido insuficiente para serem mencionadas. De facto, confirmámos nas entrevistas que tal aconteceu – alguns entrevistados referiram que têm alguns conhecimentos de Castelhana – ou porque trabalharam em Espanha, ou porque conviveram com espanhóis noutros contextos – e nenhum deles identificou esta língua no questionário (cf. as transcrições das entrevistas C4, C6, C7 e C8, no Anexo 12). No entanto, como sabemos, todas as experiências linguísticas, ainda que elementares, são significativas para a apropriação de novas línguas (cf. 2.2.2. *Transferência linguística*).

Feita esta ressalva, observamos que, em relação às línguas nas quais o professor de Português provavelmente terá mais conhecimentos, e às quais poderia recorrer em aulas de LP (referimo-nos tanto a línguas que têm sido tradicionalmente ensinadas como LEs no sistema de ensino português como a línguas românicas, logo, mais próximas da LP), o número de aprendentes que as reconhecem nos seus repertórios é reduzido: Inglês: 15 ²⁵⁵; Alemão: 5; Espanhol: 3; Francês: 1; Moldavo: 1; Romeno: 1.

Partindo dos dados dos questionários e das entrevistas, apercebemo-nos de que, *grosso modo*, ocorrem duas realidades distintas: os aprendentes mais velhos (aproximadamente com 35 anos ou mais) referem como LNMs línguas próximas das suas LMs, possivelmente até adquiridas em contexto informal; por outro lado, os aprendentes mais novos (idade inferior a 35 anos, mais ou menos) têm um repertório de LNMs mais variado. Efetivamente, verificamos que os 15 respondentes que referiram o Inglês nos questionários, como LM ou LNM, têm idades compreendidas entre os 16 e os 30, sendo a média de 23 anos. Também as entrevistas apontam neste

²⁵⁵ Contando com o inquirido que identificou o Inglês como LM.

sentido. Atentemos nos dois excertos seguintes, retirados de entrevistas a professores de LP:

Ent: E a nível de... dos conhecimentos linguísticos deles, para além do... das Línguas Maternas, sabem outras línguas?

A5: Não. he... É uma coisa que eu NOTO... por exemplo, um holandês, um alemão, um finlandês sabe sempre Inglês. Os ucranianos e os russos não sabem quase Inglês nenhum. Agora... ha... os mais novos sabem, mas aqueles que tiveram... que... que se... que têm hoje 30 e tal anos e que... e... e... e mais velhos, 30 e tal, 30 anos e mais velhos, n.. não sabem, não sabem Inglês, nem uma palavrinha. Eu sei porque eu, quando comecei a dar aulas de Português para estrangeiros em 2001, eu tinha uma sala com 27 pessoas que não falavam uma palavrinha de Português e não falavam... uma palavrinha de Inglês nem de outra língua... comum, por exemplo, eu até podia f.. falar com eles em ALEMÃO, e isso, mas nada. Portanto, era muito difícil a comunicação [...] (A5: 25-26, professora)

Ent: he... Nas tuas aulas recorrias a outras línguas, sem ser o Português?

A6: hm... Raramente, porque... como deves saber [risos], eles têm... os conhecimentos de Inglês da maior parte deles são nulos. he... Há uma geração mais NOVA que já vai começando a... sim, que já tem conhecimentos de Inglês, e tudo, mas... a maior parte deles não, eu não podia recorrer ao Inglês. Valia-me do facto de eles estarem cá... JÁ... há alguns... alguns... nalguns casos há 6 e 7 anos, e conseguir comunicar com eles, não é? Mas Inglês não. Francês TAMBÉM NÃO [risos], muito menos! Eles é Russo... e Russo. (A6: 45-46, professora)

Colocamos a hipótese de esta nova situação linguística nas camadas mais jovens, por oposição às características das camadas mais velhas, ser o reflexo da adoção de novas políticas linguísticas decorrentes de alterações histórico-políticas (fim da URSS, processos de independência e de afirmação de identidades nacionais, abertura ao mundo exterior, etc.). Esta hipótese parece ser corroborada pela entrevistada B1, de 53 anos:

B1: [...] Uma coisa MÁ que nossa educação tem que nós DE-SEN-VOL-VE-MOS MUITO POUCO Línguas Estrangeiras. Era porque não tivemos saídas... para estrangeiro, por isso... estudamos... ha... uma Língua Estrangeira, só... só gramática, só livros, não tivemos práticas. [...]

Ent: Mas tinham aulas de... Por.. ha... de Francês e Inglês, não?

B1: [...] Na altura nós podíamos escolher ou Alemão ou Francês ou Inglês.

Ent: Só tinham uma Língua Estrangeira à escolha?

B1: Sim, sim, só uma.

Ent: E atualmente, ainda é assim?

B1: Atualmente já não, agora muitas línguas. Agora... ha... nas escolas privadas, nas escolas das línguas, há muitas línguas, mas mesmo na escola... na escola do Estado há pelo menos três línguas. (B1: 42-43; 46-50, ucraniana)

6.2.3. Línguas Maternas e Línguas Não Maternas

Tendo em consideração o conjunto das LMs e LNMs, podemos agora caracterizar os informantes quanto aos seus repertórios linguísticos na sua globalidade. De uma forma geral, podemos dizer que o número de línguas que cada sujeito domina não é muito elevado – entre LMs e LNMs, cada sujeito domina, em média, cerca de 3 línguas. No entanto, é relevante o facto de haver muitos sujeitos que se autocaracterizam como bilingues, o que, à partida, facilitará a posterior aprendizagem de línguas. No total, são referidas 20 línguas, as quais pertencem às famílias e grupos de línguas representados no esquema seguinte:

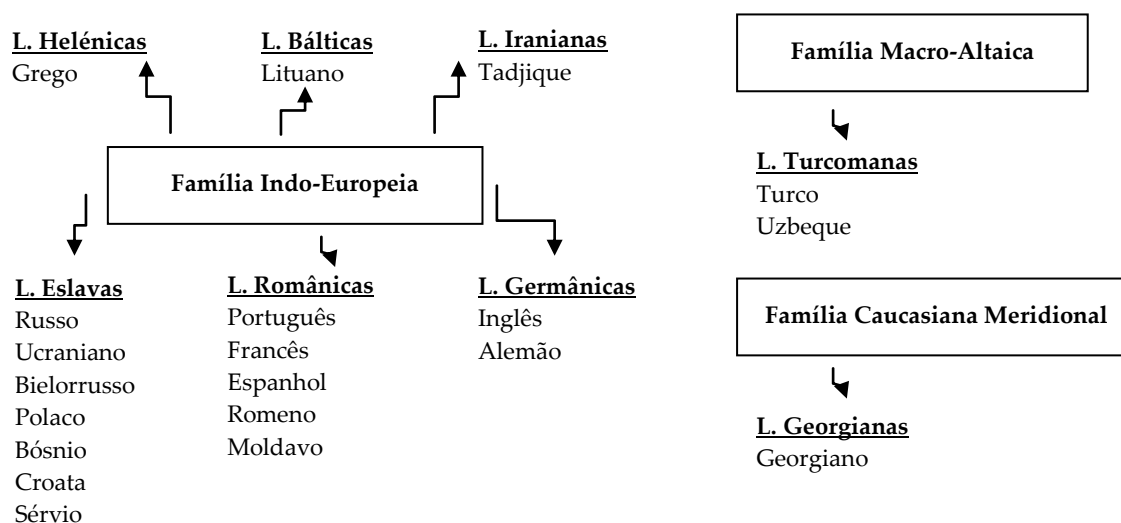


Figura 21. Famílias e grupos das línguas mencionadas pelos inquiridos

Podemos observar na Tabela 12 que as línguas mais referidas, no total, são o Russo (82), o Ucraniano (63), o Português (33) e o Inglês (15). Quanto aos grupos de línguas, o mais representado é o das línguas eslavas (163 respostas), seguido do grupo

das línguas românicas (42), germânicas (20) e turcomanas (5). Os restantes grupos estão pouco representados – línguas bálticas (2), georgianas (1), helénicas (1) e iranianas (1).

Tabela 12. Número de falantes de cada língua mencionada

Línguas Maternas e Não Maternas	Frequência
Russo	82
Ucraniano	63
Português	33
Inglês	15
Polaco	8
Bielorrusso	7
Alemão	5
Uzbeque	4
Espanhol	3
Moldavo	3
Lituano	2
Romeno	2
Bósnio	1
Croata	1
Francês	1
Georgiano	1
Grego	1
Sérvio	1
Tadjique	1
Turco	1

Assim, confirmamos, mais uma vez, a importância que o Russo assume nos repertórios destes sujeitos (dos 87 inquiridos apenas 5 não mencionam esta língua), bem como o predomínio de línguas eslavas, como seria de esperar. Parece, assim, confirmar-se a nossa hipótese de que o Russo pode ser (e em alguns casos já é, como veremos adiante) rentabilizado em sala de aula com aprendentes de origem eslava, mesmo com aqueles que não têm esta língua como LM, dado o elevado número de indivíduos que dominam esta língua e, também, as semelhanças entre esta língua e outras do grupo eslavo. Os entrevistados C1 e C3, que são de nacionalidade bielorrussa e lituana, respetivamente, comprovam esta última asserção:

Ent: ha... No seu caso e no caso de... de... dos bielorrussos em geral, ha... não têm... he... qualquer problema com o Russo...?

C1: Não, não, não, não, não, não, não, não, não.

Ent: Se o professor falasse... desse explicações comparando o Português e o Russo, isso não seria uma dificuldade...

C1: Não, não, não, não. É... é... N.. Nós... cem “por centos” dos bielorrussos... ha... compreende Russo muito bem, muito bem, ha... sem problema. [...]

Ent: E dentro das línguas eslavas, consegue compreender todas?

C1: he... É mais fácil para compreender, mas, ha... por exemplo, é... he... é fácil... para mim é fácil compreen.. ha... estudar, compreender... ha... Polaco e a Língua... Checa? ha... hm... Porque a Checa e Polaca é quase mesma coisa, quase, não... não mesma, mas... ha... quase. E é muito fá.. ha... fácil compreender Ucrâniano, também. [...] (C1: 177-180; 189-190, bielorrusso)

Ent: E no caso de serem feitos esses exercícios de comparação com o Russo, ha... ha... no seu caso, não se importava?

C3: Não, no meu caso...

Ent: Como não é a sua Língua Materna...

C3: Não!

Ent: E acha que era útil?

C3: Sim. he... Eu acho tudo que gente pode aprender é... é útil, para todos, por isso... (C3: 131-136, lituana)

Quanto a línguas que mais facilmente poderiam ser rentabilizadas pelo professor de LP (línguas românicas e germânicas), vimos que o seu domínio parece estar associado ao fator idade, integrando tendencialmente os repertórios linguísticos de informantes com idade inferior a 35 anos, aproximadamente, e destacando-se o Inglês.

6.3. Contributo dos repertórios linguísticos para a apropriação do Português

Feito o diagnóstico linguístico dos informantes, iremos agora averiguar de que forma percebem a influência dos conhecimentos linguísticos prévios na apropriação da LP.

As respostas nos questionários à pergunta III.B.2 - *Acha que os conhecimentos que tem de outra(s) língua(s) facilitam a aprendizagem da Língua Portuguesa?* – indicam que o número de aprendentes que reconhece a transferência de conhecimentos de outras línguas como um fator que influencia positivamente a sua apropriação da LP é inferior aos que não a reconhecem (32% e 48%, respetivamente):

Tabela 13. 'Os conhecimentos de outras línguas facilitam a aprendizagem da LP?'

Respostas	Frequência	Porcentagem
Sim	28	32,18
Não	42	48,28
Não sei	13	14,94
NR	4	4,60
Total	87	100,00

Quando atentamos nas línguas mencionadas como tendo facilitado a apropriação da LP, é curioso notar que o número de respondentes que indicam o Inglês, o Espanhol e o Francês é superior, ainda que não muito, ao número de respondentes que indicaram estas línguas como sendo línguas que dominam. Colocamos duas hipóteses para justificar este facto: a) os informantes têm conhecimentos nessas línguas e reconhecem que, de alguma forma, foram úteis na apropriação da LP, mas não referiram essas línguas na pergunta que questionava sobre quais as línguas que dominam, por esses conhecimentos serem reduzidos, em seu entender; b) os informantes não têm conhecimentos nessas línguas, e responderam a esta questão baseados apenas nas suas representações sobre a proximidade entre estas línguas e a LP, e não na sua experiência pessoal.

Tabela 14. 'Facilitam os conhecimentos de que línguas?'

Línguas	Frequência
Inglês	16
Espanhol	7
Russo	6
Francês	3
Moldavo	2
Romeno	2
Alemão	1
Bielorrusso	1
Italiano	1
Português do Brasil	1
Sérvio	1
Ucraniano	1

Podemos concluir que a transferência de conhecimentos de outras línguas para a LP não é considerada como sendo muito significativa, talvez pelo facto de os repertórios dos aprendentes não serem, na generalidade, muito diversificados. Ainda assim, de todas as línguas, verificamos que se destaca o Inglês. É relevante que, dos 28 informantes que responderam que os conhecimentos de outras línguas facilitam a aprendizagem da LP, apenas 7 referiram línguas que, para si, têm o estatuto de LM²⁵⁶, e 6 deles referiram essas línguas a par de outras que são, para si, LNMs. Isto significa que, por exemplo, o número de informantes que reconhecem que os conhecimentos prévios de Inglês facilitam a apropriação da LP (16 respostas) é superior ao número de informantes que reconhecem que os conhecimentos das suas LMs facilitam a apropriação da LP (7 respostas).²⁵⁷

Os dados das entrevistas corroboram os dos questionários, tornando-se ainda mais evidente que os aprendentes que sabem Inglês reconhecem mais valor à transferência de conhecimentos desta língua do que das suas LMs:

Ent: E com a sua Língua Materna, com o Russo ou com o Bielorrusso?

C1: ha... Nós com.. É claro que nós... ha... com.. comparamos estas coisas, mas... ha... ha... mais fácil, mais... ha... ha... útil foi comparar com Inglês, porque é... é mai.. mais similar. [...] (C1: 151-152, bielorrusso)

Ent: he... E... e a própria V. [nome da entrevistada], enquanto aprendia Português, usava estratégias de comparação?

B3: Sim... he...

Ent: Com o Inglês, ou com o Russo, ou com o Ucraniano?

B3: Com Russo e Ucraniano... não, mas com Inglês sim [...] (B3: 71-74, ucraniana)

Como justificação, referem a maior proximidade entre o Português e o Inglês a nível lexical e gramatical e o facto de o alfabeto utilizado ser o mesmo:

²⁵⁶ Essas línguas foram, para cada um desses sete informantes: Sérvio; Bielorrusso e Russo; Russo e Ucraniano; Russo; Russo; Russo; Moldavo).

²⁵⁷ Vários autores (cf. Bono, 2007, 2008a e 2008b; Jessner, 1999; Odlin, 2003) defendem que a transferência de conhecimentos prévios de uma LNM pode, inclusivamente, sobrepor-se à transferência de conhecimentos da LM, dependendo de vários fatores. Cf. a nota de rodapé n.º 57.

B3: [...] E depois outra coisa, Inglês tem... e Português tem muitas palavras... he... muito semelhantes. Pronto, a pronúncia é diferente, mas... ESCRITA... p.. A LER dá para perceber muita coisa. (B3: 58, ucraniana)

B3: [...] Claro que sabendo Inglês e sabendo que há vários passados, ou vários presentes ou vários futuros, isto... quando... ha... ajudou SISTEMATIZAR O MATERIAL GRAMÁTICO. (B3: 78, ucraniana)

Ent: hm... E comparação com... com o Russo, por exemplo?

C3: Com Russo não tem nada a comparar, porque... até no... nas letras, no alfabeto é diferente.

Ent: E acha que não era possível fazer exercícios de comparação para ver as semelhanças e as diferenças?

C3: Com Ru.. ha... Língua Russo, não. Com Inglês até é mais fácil.

Ent: Por ser mais próxima do Português?

C3: É. Muito mais parecida e por causa até do... do próprio alfabeto. (C3: 125-130, lituana)

Há ainda uma aprendente que refere o facto de o Inglês ter sido aprendido como LNM, o que remete para a transferência de competências estratégicas. Como se pode perceber pelo seguinte excerto, a entrevistada considera que é mais fácil transferir conhecimentos do Inglês – que, para além de ter mais semelhanças com o Português, foi uma língua que aprendeu em contexto formal, tendo havido maior reflexão sobre as regras de funcionamento da língua – do que da sua LM, o Sérvio, por ser uma língua que sabe intuitivamente, enquanto falante nativa:

C6: ha... Não... não tenho de comparar, é... ha... i.. impossível. Sim, impossível, porque Sérvio é... é uma coisa que eu falo durante toda a minha vida.. toda a minha vida, *so* é difícil para mim. [...]

Ent: O S.. o Sérvio sa.. sabe... Sabe Sérvio de forma intuitiva.

C6: Sim, exata.. exatamente. Sim. hm hm.

Ent: E torna-se mais difícil comparar com o Sérvio por causa disso?

C6: É mais fácil comparar para... ha... Inglês, para Inglês.

Ent: Com o Inglês?

C6: Sim, sim.

Ent: Porquê?

C6: Eu... não sei. Penso que... ha... Línguas Português e Inglês é mais ou menos... ha... tem algumas coisas que... que... são... ha...

Ent: São parecidas.

C6: Sim. Mas com Sé.. Sérvia muito difícil. [risos]

Ent: E... e o facto de ter aprendido o Inglês como Língua Estrangeira...

C6: hm hm.

Ent: ...e ter aprendido as regras do Inglês...

C6: Sim...

Ent: ...acha que isso torna mais fácil comparar o Português com o Inglês...

C6: Sim.

Ent: ...uma vez que foram aprendidas...

C6: Sim.

Ent: ...nas mesmas circunstâncias?

C6: hm... Ajuda. [...] (C6: 199; 202-221, sérvia)

A entrevistada B1 também reconhece a importância da transferência de competências estratégicas na aprendizagem de uma nova língua:

Ent: hm... [silêncio] E... e em relação a outras línguas, acha que... ha... o conhecimento de outras línguas ajuda para aprender Português?

B1: Claro, claro, conhecimentos de outras línguas e... ha... já HÁBITO de... de estudar, isso que ajuda muita. Quando pessoa tem capacidade... O que isso, capacidade? Capacidade tem que ser de-sen-vol-vida! A pessoas algumas dizem «não posso, não consigo». Não é verdade. Não TEN-TOU estudar! ha... A NOSSA organismo, NOSSA sistema... está organizada... ha... de uma maneira que se nós estudamos, aprendemos mais. he... Nós temos... he... desenvolver as nossas capacidades! (B1: 95-96, ucraniana)

Para além do Inglês, são poucas as referências nas entrevistas ao contributo dos conhecimentos prévios de LNMs para a apropriação da LP, a não ser a aprendizagem do alfabeto latino, nos casos em que as LMs utilizam o alfabeto cirílico:

Ent: E... hm... o Alemão ajudou-o a aprender Português, ou não?

C8: Não, não, não, não. Alemão é... pronto, nada de... como Alemão, não tem nada. Mas só letras. Letras também nós estudávamos... Sim! Só... Alemão ajudou por... por letras! Só.

Ent: Já conhecia o alfabeto.

C8: Sim, alfabeto, sim. (C8: 167-170, uzbeque)

Destacamos o entrevistado C1, que frequentou a disciplina de Latim no âmbito do seu curso universitário e que reconhece que esses conhecimentos, ainda que passivos, facilitaram a apropriação da LP:

C1: [...] quando eu est.. estava na universidade, ha... nós estudamos a Língua Latina, ha... mas só... só um ano e primeiro curso, e este foi... ha... só que... ha...

no tempos passados e... na... ha... não... ha... le.. lembra.. “remember-me” muitos coisas, mas depois... ha... quando eu... ha... hm... cheguei a... a Portugal, hm... foi mais fácil para aprender. (C1: 92, bielorrusso)

6.3.1. Influência dos conhecimentos linguísticos prévios na apropriação do sistema temporal-aspetual em Português

Apesar de este capítulo incidir sobre a gestão dos repertórios linguísticos na apropriação da LP em geral, e não relativamente a nenhuma categoria em particular, iremos, neste tópico, analisar os dados relativos às representações dos informantes sobre a influência dos seus conhecimentos linguísticos prévios na apropriação do Tempo e Aspeto em LP²⁵⁸, dado que incluímos, no questionário, algumas questões especificamente sobre este tópico.²⁵⁹

Assim, no que se refere especificamente à apropriação do sistema temporal-aspetual em LP, as respostas dadas no questionário (cf. Tabelas 15 e 16) indicam que os respondentes reconhecem mais evidentemente as diferenças entre as suas LMs e a LP do que as semelhanças – 74 indivíduos dizem que existem diferenças, contra 7 que dizem não existir; apenas 28 dizem que existem semelhanças, contra 44 que consideram que não existem. No que se refere à existência ou não de semelhanças, o número de respostas ‘Não sei’ é elevado (12), comparado com o número de respostas ‘Não sei’ dado na pergunta sobre a existência ou não de diferenças (apenas 3).

Tabela 15. ‘Em relação ao sistema temporal, acha que existem diferenças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?’

Respostas	Frequência	Porcentagem
Sim	74	85,06
Não	7	8,05
Não sei	3	3,45
NR	3	3,45
Total	87	100,00

²⁵⁸ As dificuldades linguísticas dos aprendentes na apropriação do Tempo e Aspeto em LP serão exploradas no próximo capítulo.

²⁵⁹ Cf. as questões II.B.2., II.B.2.1., II.B.2.1.1., III.A.1., III.A.1.1. e III.A.1.1.1. do questionário.

Tabela 16. 'Em relação ao sistema temporal, acha que existem semelhanças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?'

Respostas	Frequência	Porcentagem
Sim	28	32,18
Não	44	50,57
Não sei	12	13,79
NR	3	3,45
Total	87	100,00

Quanto às representações dos inquiridos sobre o grau de interferência ou de transferência entre as suas LMs e a LP relativamente à apropriação do sistema temporal-aspetual, os dados indicam que os sujeitos atribuem um grande peso à interferência linguística, ao passo que reconhecem pouca importância às semelhanças enquanto fator facilitador da apropriação (cf. Figuras 22 e 23).²⁶⁰

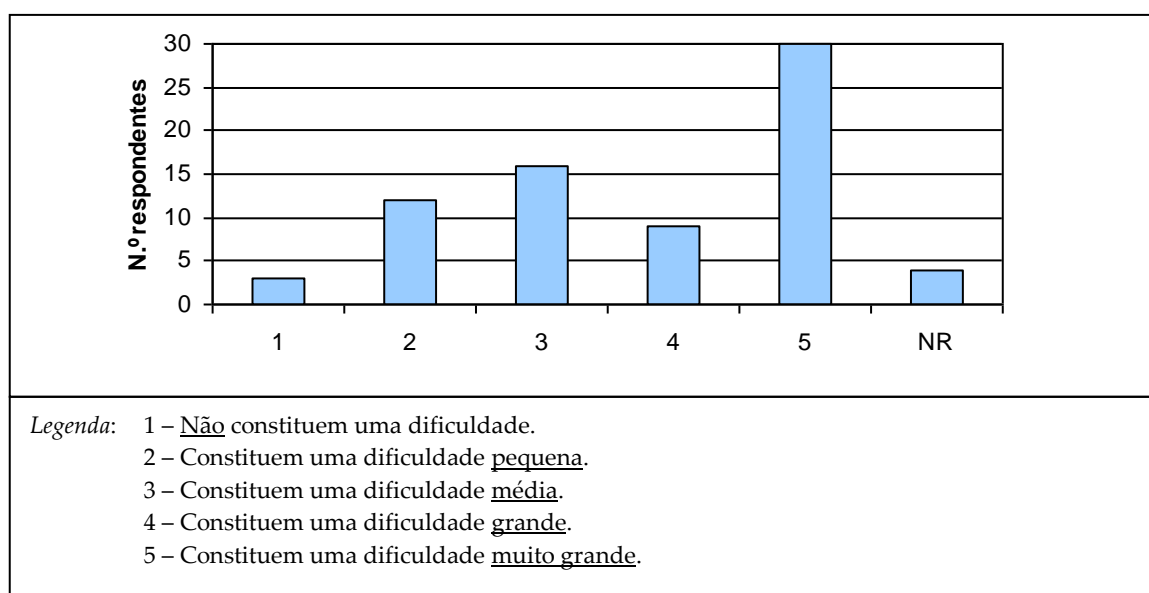


Figura 22. 'Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas diferenças causam dificuldades na aprendizagem do sistema temporal em Português?'

²⁶⁰ Incluímos no Anexo 11 outras tabelas complementares à apresentação de dados realizada neste capítulo, com os dados não agrupados, e cuja consulta pode ser útil, por exemplo, para saber quantos informantes não responderam a determinada questão e qual o número total de respondentes. Em algumas tabelas, acrescentámos os dados em percentagem.

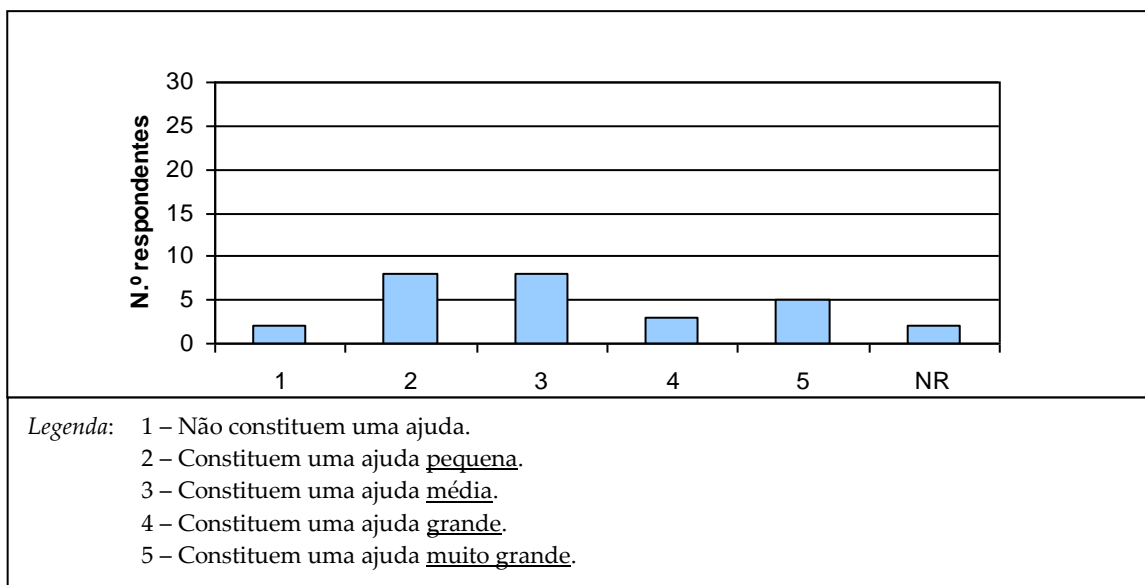


Figura 23. ‘Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (=máximo), acha que essas semelhanças ajudam na aprendizagem do sistema temporal em Português?’

Se considerarmos que os 7 informantes que responderam que não existem diferenças se posicionam no nível 1 da escala no que se refere ao reconhecimento de interferência da LM na apropriação da LP (isto é, consideram que as diferenças não constituem uma dificuldade) e os 44 que responderam que não existem semelhanças se situam no nível 1 no que se refere ao reconhecimento da ocorrência de transferência positiva entre a LM e a LP (isto é, consideram que as semelhanças não constituem uma ajuda), verificamos que, em média, o nível atribuído à transferência negativa se situa, na escala de 1 a 5, nos 3,5 ²⁶¹, e o nível atribuído à transferência positiva se situa apenas em 1,8 ²⁶².

As diferenças identificadas no questionário (pelos respondentes que consideraram que existem diferenças entre a LP e as LMs a nível do sistema temporal-aspetual) prendem-se, na sua maioria, com o facto de haver maior diversidade de tempos verbais em LP (10 respostas apontam neste sentido). Houve ainda 2

²⁶¹ Ou seja, situa-se entre os descritores *as diferenças entre a LP e as LMs “constituem uma dificuldade média”* e *“constituem uma dificuldade grande”* na apropriação do sistema temporal-aspetual da LP.

²⁶² Ou seja, situa-se perto do descritor *as semelhanças entre a LP e as LMs “constituem uma ajuda pequena”* na apropriação do sistema temporal-aspetual da LP.

respondentes que mencionaram a inexistência da dicotomia ‘ser’/ ‘estar’ nas suas LMs, 2 que referiram a existência de formas compostas em LP e 1 que considera que existem mais verbos irregulares em LP. As restantes respostas não se referem diretamente ao sistema temporal-aspetual – as respostas mais frequentes são: a existência de casos nas LMs (7); a construção frásica diferente (6); o facto de o alfabeto ser diferente (4). Quanto à identificação de semelhanças, 3 sujeitos referem o facto de os verbos se conjugarem em pessoa e número e 3 afirmam que é tudo igual (cf. a secção 3.6. *Sistema temporal-aspetual em Russo e comparação com o Português*).

Considerando agora os dados das entrevistas, também aí se torna evidente que é atribuído um grande peso às diferenças existentes entre as LMs e a LP ao nível do sistema temporal-aspetual:

B2: Bem, mas... ha... eu acho que as mai.. he... as mais dif.. as maiores dificuldades são... he... precisamente no t(ê)m.. ha... no sistema temporal-aspetual, porque NÃO podemos... ha... Podemos encontrar analogias, mas não são diretas, e há muitos casos... ha... mui.. muitos exceções! ha... [silêncio] Eu para falar no tempo passado, em Português, eu preciso de pensar DUAS vezes «Ok, isto é um período, tem uma duração ou não, ha... tem um resultado ou não». [...] (B2: 196, russa)

Ent: Acha que estas diferenças entre o Russo e o Português são uma causa de dificuldade na aprendizagem do Português?

B2: Ah, sem dúvida, acabei de dizer isto! he... Mesmo eu, depois de... de 11 anos, preciso de pensar sempre se utilizo o imperfeito ou o perfeito. Os tempos passados, o conjun.. he... conjuntivo e condicional, é para toda a gente. São muito difíceis. [...] Toda a gente queixa-se. (B2: 303-306, russa)

O Inglês, por oposição, parece facilitar a apropriação da LP no que se refere ao Tempo e ao Aspeto, para aqueles que dominam esta língua:

B2: Para mim seria mais fácil, porque... condicional e conjuntivo, encontro... posso encontrar analogias no Inglês. Para as pessoas que não falem Inglês é muito complicado. (B2: 304, russa)

Ent: E... ha... quando apren.. quando estudava Português, comparava o Português com outras línguas?

C1: ha... Com Inglês, ma.. ha... mais ou menos com Inglês, porque... ha... estudei Inglês mas... mais do que outras línguas, durante muito tempo – na universidade, na escola – ha... e... ha... s.. si.. sistema dos tempos é muito similar, ha... ha... n.. em Português e Inglês. (C1: 135-136, bielorrusso)

Um exemplo em que as semelhanças são evidentes é a construção perifrástica ‘estar a + V_{INF} ’ em LP e a forma progressiva ‘to be + V_{GER} ’ em Inglês:

Ent: E... e no presente, têm, por exemplo, ha... ‘eu estou a fazer’...

C6: hm hm.

Ent: ...têm essas formas?

C6: ha... Não, não temos, não temos, mas... ha... é dif.. é fácil porque eu... ha... falo Inglês, isso é a mesma coisa. (C6, 128-131, sérvia)

No entanto, há também diferenças entre o Inglês e a LP que podem induzir em erro, como é o caso da aparente semelhança a nível da forma entre o PPC em LP e o *Present Perfect* em Inglês²⁶³ que, na realidade, são tempos verbais cujo valor temporal-aspetual não coincide – como a entrevistada C4 constata, a propósito da resposta a uma pergunta do teste linguístico:

C4: [...] NESTE caso específico eu acho que... ha... o que tenho... ha... o que tenho... ha... ha... na minha cabeça é o tempo verbal inglês, ha... que parecido, ha... hm... e... [silêncio] e talvez não POSSA ser usado neste caso [...] (C4: 176, polaca)

Como a entrevistada B2 conclui, referindo-se à apropriação do sistema temporal-aspetual em LP:

B2: [...] Inglês ajuda bastante neste... neste aspeto, mas, nem sempre...

Ent: Porque é que o Inglês ajuda?

B2: ha... Porque... porque encontro correspondências com... com... gramática inglesa. Não sei se... se bem ou não, mas encontro. [silêncio] Mas também tem as suas particularidades, é preciso sempre ver em que casos se usa, em que casos não se usa. [...] (B2: 196-198, russa)

²⁶³ Tal como o PPC é formado com o verbo auxiliar ‘ter’ no presente do indicativo e o verbo principal no particípio passado, o *Present Perfect* é formado com o auxiliar *to have* no *Present Simple* e o verbo principal no *Past Participle*.

6.4. Estratégias de apropriação do Português com recurso aos repertórios linguísticos

Depois de analisarmos as representações dos aprendentes sobre o contributo dos seus repertórios linguísticos para a apropriação da LP, iremos agora atentar nas estratégias, utilizadas por aprendentes e por professores, que implicam o recurso a outras línguas. Dividimos esta secção em quatro tópicos: recurso a materiais bilingues; recurso a línguas de mediação em sala de aula; tradução; e comparação linguística.

6.4.1. Recurso a materiais bilingues

Partindo das respostas dadas no questionário aos tópicos da questão III.C.2 que se referiam a recursos de aprendizagem bilingues, e em relação aos quais os inquiridos eram questionados, por um lado, sobre se os consideravam eficazes e, por outro, se os costumavam usar, obtivemos os dados que apresentamos no gráfico da Figura 24.

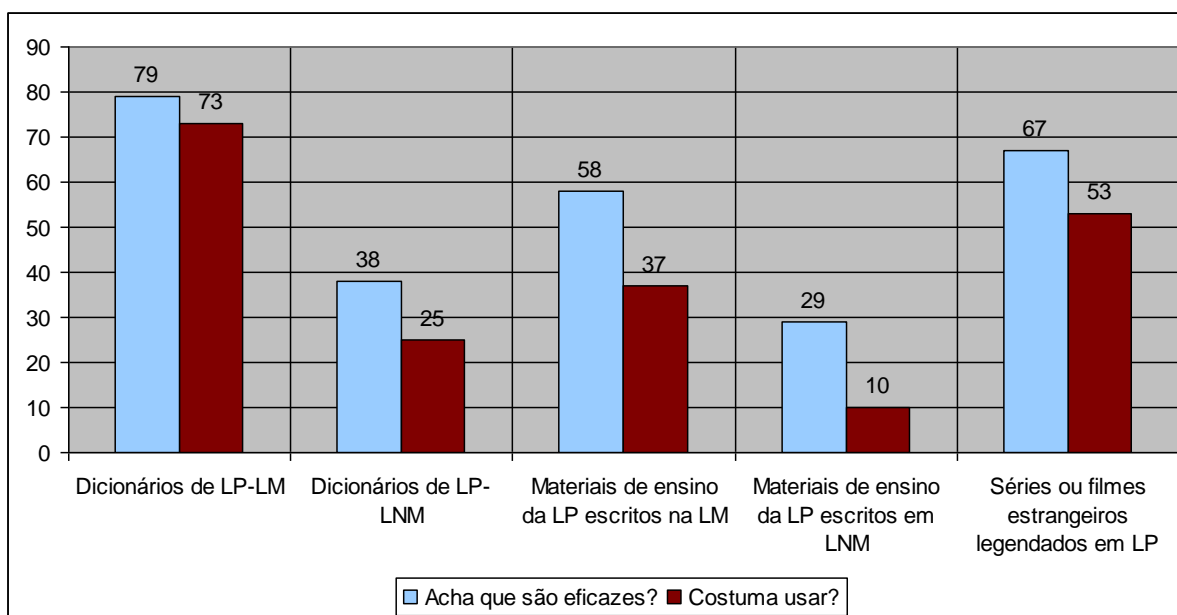


Figura 24. Recurso a materiais bilingues

Podemos observar, em primeiro lugar, que as representações dos aprendentes sobre a eficácia dos recursos em causa superam as suas práticas, e que os materiais (dicionários bilingues e materiais de ensino da LP) que recorrem às suas LMs são mais

utilizados, em detrimento de materiais que recorrem a LNMs.

Mesmo quando dizem usar materiais que recorrem a LNMs, verificamos que as línguas a que se referem são, com grande peso, línguas eslavas, com predomínio da Língua Russa, a qual, como vimos, não tem o estatuto de LM para todos os inquiridos, mas integra os seus repertórios (à exceção de 5 respondentes). Veja-se o caso desta aprendente lituana, que usava um dicionário de Russo-Português por não existir nenhum de Lituano-Português:

C3: Não tinha simplesmente, porque não há livros... não há dicionário de Lituano para Português, há Russo-Português, por isso Russo também não é minha língua, é a língua que aprendi na escola. (C3: 32, lituana)

Para além de línguas eslavas, destaca-se, novamente, o Inglês (10 dizem recorrer a dicionários de Inglês-Português e 6 dizem recorrer a materiais de ensino da LP escritos em Inglês).

Tabela 17. 'Dicionários de LP e de que LNM?'

Línguas	Frequência
Russo	13
Inglês	10
Ucraniano	5
Espanhol	3
Alemão	1
Francês	1
Sérvio	1

Tabela 18. 'Materiais escritos em que LNM?'

Línguas	Frequência
Inglês	6
Russo	5
Alemão	1
Ucraniano	1

No gráfico da Figura 24, apresentado anteriormente, podemos ainda verificar que o recurso a dicionários de LP-LM é muito elevado (73 respostas). De facto, são várias as referências nas entrevistas ao uso do dicionário, quer na sala de aula quer como recurso de autoaprendizagem, sendo curioso que vários entrevistados referem o recurso a dicionários bilingues como tendo sido a primeira estratégia utilizada na aprendizagem da LP, como testemunham estes dois entrevistados, e como já foi mencionado no capítulo anterior (cf. 5.4.3. *Estratégias de apropriação do Português*):

Ent: E sozinho, não estudava?

C5: Não. ha... Estudava só... não sei, primeiro meio ano, algumas palavras, algumas frases.

Ent: Como é que estudava?

C5: No... na dicionário.

Ent: Usava um dicionário?

C5: Sim.

Ent: De Russo-Português?

C5: Sim. [...] (C5: 57-64, ucraniano)

B2: [...] Portanto, ia... ha... pegava no dicionário, comprei um dicionário aqui... ha...

Ent: De Russo-Português?

B2: De Russo-Português, Português-Russo. Era um dicionário horrível, não tinha MUITAS das palavras que os portugueses utilizavam [risos]. Depois... ha... depois fiquei muito feliz quando encontrei um dicionário assim mais proficiente, com... com 20.000 entradas, ou assim, porque aquele tinha, se calhar, 5.000 entradas. Não dava para nada. Bem, portanto, eu decorava as palavras e ia logo verificar a palavra e tentava utilizar logo numa frase, perguntava às pessoas se era assim ou não era [...] (B2: 52-54, russa)

Também podemos observar no gráfico da Figura 24 que é significativo o recurso a séries ou filmes estrangeiros legendados em LP (53 respostas). É evidente a valorização deste recurso de apropriação nas três passagens seguintes de entrevistas a aprendentes que dominam o Inglês. Nas duas primeiras é mencionada a comparação entre a LP e o Inglês e na terceira a memorização de frases completas em LP:

B3: [...] E depois vi muita televisão, aqui vocês têm uma vantagem dos filmes que... que t.. ha... que tão a dar... ha... pronto, na língua original, que é Inglês, e depois têm...

Ent: As legendas...

B3: ...legen.. as legendas, que depois dá para comparar. Não quer dizer que assim dá para aprender uma língua, mas ajuda bastante, quem sabe Inglês... [...] (B3: 56-58, ucraniana)

Ent: hm... Como é que aprendeu Português?

C3: ha... Primeiro meio ano fiquei fechada em casa a ver telenovelas e os filmes que iam em Inglês e tinha “subtítulo” português... fazer...

Ent: Comparava?

C3: É, com... comparações. (C3: 3-6, lituana)

B2: [...] ah, e muitas legendas, as legendas de... os filmes legendados ajudavam-me IMENSO, porque eu percebo Inglês, portanto ligava os filmes de Hollywood, não é?, e eu percebia já o Inglês, lia as legendas e decorava as frases completas. (B2: 46, russa)

Nas entrevistas, são ainda feitas sugestões para melhorar o ensino da LP a este público que remetem para a criação/ uso de materiais didáticos bilingues, especificamente com recurso às LMs dos aprendentes ou, em alternativa, à língua comum que é o Russo. Neste primeiro excerto, a professora A1 sugere a criação de guias de conversação básicos ou guias gramaticais em LP com exemplos nas línguas dos aprendentes, ou com traduções nessas mesmas línguas:

A1: Manuais... poderia... poderia... poderia haver uma gramática ou outra, um manual ou outro, não... não que seja exaustivo, mas o básico. O básico. [...]

Ent: Específico para este público?

A1: Para este público, sim. Porque nós, por exemplo, os meus... os meus alemães, eles têm... têm... ha... Eles compram muito material... ha... e apresentam-nos gramáticas de... dele... de... de Português com... – que eu nem conhecia, nem a M. J. [nome da colega] – mas gramáticas de Português e ao lado os exemplos em... em... em Alemão, como é que se fala em Português, e acho que poderia haver tipo um GUIA DE COMUNICAÇÃO, vamos lá dizer, nós temos os guias turísticos, poderia haver também um género de...

Ent: Um guia de conversação.

A1: De conversação. (A1: 184; 189-192, professora)

A entrevistada B1 sugere a criação e utilização de manuais de LP escritos em Russo, à semelhança de materiais didáticos que foram utilizados em Portugal em cursos de LP a imigrantes de Leste, aos quais teve acesso e que ainda hoje utiliza, embora no contexto oposto (ensino da Língua Russa a aprendentes portugueses):

B1: [...] E depois estranho que até agora a imigração para Portugal foi... ha... vamos dizer, foi tão... grande, imigração, mesmo de Leste para Portugal, eu acho que... ha... Ministério de Educação [...] ...podia arranjar alguns manuais... alguns manuais específicos para... para pessoas do Leste, porque uma língua diferente, cirílico e... e Latim... [...] Eu acho que em 2000 e 2001 havia cursos de... POPH? [...] participantes do curso era o imigrantes de Leste, e eu acho que na altura... ha... foi muito bem... he... pensado dar cursos para... para as pessoas do Leste. [...] Isso ajudou-me muito, porque eu lembro ainda manuais em Russo, feito cá em

Portugal, pelo portugueses, pela... pelo Ministério da Educação. [...] Mas depois acabou, foi muito pouco.

Ent: E esses manuais ainda existem?

B1: Existem, eu parece tenho em casa um... ha... guardo como ouro, não sei. Não é mesmo um manual, é uma pastinha... ha... preparada para temas, temas com desenhos, com isso. Eu, a tal pasta, uso agora para m.. para minhas aulas... ha... Russo. hm hm. (B1: 84; 86; 88; 93-94, ucraniana)

6.4.2. Recurso a línguas de mediação em sala de aula

A referência ao recurso a uma língua de mediação (cf. o tópico 2.3.2.1.) como estratégia de ensino e de aprendizagem é recorrente nas entrevistas. São mencionadas duas situações: o recurso às LMs ou ao Russo entre os próprios aprendentes; e o recurso ao Russo ou ao Inglês entre o professor e os aprendentes.

6.4.2.1. Línguas de mediação entre aprendentes: Línguas Maternas e Russo

Quase todos os entrevistados – aprendentes e professores – referem que são frequentes o diálogo e a interajuda entre aprendentes, na aula, para esclarecerem dúvidas entre si, com recurso às suas LMs ou, frequentemente, ao Russo, que funciona como língua comum entre aprendentes falantes de línguas eslavas de diferentes nacionalidades. Esses esclarecimentos podem ser mais simples, a nível da explicitação de vocabulário, ou mais complexos, como explicações gramaticais, e ocorrem normalmente durante o decurso da aula, como forma de colmatar falhas momentâneas na compreensão dos conteúdos ou de vocabulário. Veja-se, por exemplo, estes dois excertos, o primeiro retirado da entrevista de um professor e o segundo de um aprendente:

A3: [...] Depois também há a ajuda dos próprios... dos próprios... ha... de outros FORMANDOS que já estão cá em Portugal há mais tempo, portanto eles próprios também faziam o esclarecimento... ha... em RUSSO, por exemplo, ou em Polaco, ha... e... pronto, e fazia... ha... faziam... ha... este... este... es.. este... este trabalho de ajuda... ha... de explicação de um determinado conteúdo... ha... desta forma, SOBRETUDO... SOBRETUDO ao nível de sinónimos, sobretudo. A questão está é o que é que... o que é que significa, o que é que é. ha... E muitas vezes mesmo indo ao... ao Inglês, ou recorrendo ao Inglês, ha... não chegava, portanto, a melhor forma, porque estavam compatriotas da mesma língua, porque já têm mais

conhecimento de Português, portanto eles próprios faziam... a TRADUÇÃO, no fundo, é isso. (A3: 54, professor)

C1: [...] Nó... nós fize.. faze.. ha... fizemos tra.. tradução... ha... entre o Português e... e Russo, entre o Português e Ucrâniano, Português e Bielorrusso.

Ent: Faziam traduções?

C1: Sim, porque há... algumas pessoas... eh... este foi só última... ha... s.. ha... *salvation*, ha... só última coisa que ajudava a... a [incompreensível], ha... que ajudava outras pessoas para... ha... compreender o que é que L. [nome da professora]...

Ent: Mas faziam traduções oralmente...

C1: Sim.

Ent: ...para as outras pessoas compreenderem.

C1: Sim, sim, sim.

Ent: Ajudavam-se uns aos outros...

C1: Sim.

Ent: ...é isso? Quando uns não percebiam os outros explicavam.

C1: É. (C1: 152; 161-170, bielorrusso)

Esta interajuda entre os próprios aprendentes é considerada muito profícua, principalmente numa fase inicial de apropriação da LP, quando o nível de proficiência dos aprendentes ainda não é suficiente para acompanharem e perceberem as explicações do professor, quando fornecidas em LP:

C4: [...] Tenho uma amiga que frequentou comigo o curso... ha... de Iniciação, em [nome de localidade], e ela encontra-se num... noutro nível, digamos (porque simplesmente ela não está aqui há tanto tempo), ha... e eu acho que... hm... as nossas conversas ENTRE nós, ha... a... possibilidade de explicar alguns conceitos, algumas regras na nossa língua (se fosse em Inglês também, porque ela é formada em Inglês, portanto...) he... hm... isto fez com que ela... ha... ha... tenha... tenha? começado a falar? (não sei agora qual é a forma [risos] que usar... ha... de usar) he... he... muito... muito mais... muito mais rápido e muito melhor do que eu, porque eu não tinha ninguém para me dizer, para me aprender, ha... portanto esta língua e uma pessoa de contacto para explicar os conceitos é MUITO importante. [...] (C4: 216, polaca)

6.4.2.2. Línguas de mediação entre aprendentes e professores: Inglês e Russo

Para além do recurso a uma língua de mediação entre os aprendentes, verificámos o recurso a línguas de mediação entre os aprendentes e o professor.

Podemos encontrar nas entrevistas várias passagens em que os entrevistados valorizam esta situação:

C4: [...] Em QUALquer nível... ha... de aprendizagem... ha... deve existir uma língua-base, uma língua... he... he... como que se diz *bridge*?

Ent: Uma língua que faz a ponte?

C4: Sim, exatamente. Para explicar ALGUNS conceitos, porque m(ê).. se... he... se... mesmo com... com... com boa vontade HÁ questões específicas que não se possam explicar em Português... ha... “enquando”... ha... enquanto o aluno está a aprender esta língua. ha... É necessário explicar alguns conceitos... he... numa língua, se não for Materna, numa língua de ponte. (C4: 204-206, polaca)

Há também vários entrevistados que consideram que, apesar de esta estratégia do professor ser muito útil e necessária, deve ser utilizada com moderação, de preferência apenas quando todas as outras estratégias se revelam ineficazes. No excerto seguinte, a entrevistada C6 advoga que é preferível, sempre que possível, que o professor reformule o seu discurso em LP, pois desta forma estará a desenvolver e a alargar o vocabulário dos alunos:

C6: ...tradução em Inglês» não é bom, porque...

Ent: Não é bom?

C6: É... é mais fácil, mas não é bom, porque quando temos... he... uma palavra em Português e temos ex.. ha... explicações? explicações em... mesmo em Português...

Ent: Sim...

C6: ...é melhor, porque aprendemos mais palavras. (C6: 261-265, sérvia)

Quanto às línguas de mediação usadas entre o professor e os aprendentes, a língua mais mencionada é o Inglês. É de notar que todos os entrevistados negaram que fosse feito o recurso a uma outra língua, como o Francês ou o Alemão, o que está de acordo com o diagnóstico que fizemos dos seus repertórios linguísticos, que, como vimos, remetiam mais para o conhecimento de línguas eslavas e não tanto românicas ou germânicas, sendo o Inglês, ainda assim, a língua que mais se destacava (15 respostas).

Tanto professores como alunos referem o recurso ao Inglês, mas esse recurso parece ser pouco frequente e usado ou para facilitar o esclarecimento pontual de

vocabulário ou apenas como última estratégia, quando nada mais permite o entendimento entre aprendentes e professor.

Ent: E com os que sabiam Inglês?

A6: hm... Não te vou dizer que usava MUITO... ha... Às vezes, uma coisinha ou outra, ha... mas o que eu...

Ent: Mais a nível de tradução?

A6: ha... Sim, às vezes, por exemplo, o explicar o significado de uma palavra que... por muito que estejas a tentar explicar em... em Português, às vezes não consegues bem, e então, «Olhem, em Inglês é isto», e eles «Ah, pronto!», pronto, mais nesse... nesse campo. [...] (A6: 47-50, professora)

C3: he... A nossa professora era professora de Inglês para os... para os pequenitos, então, pronto, a gente também como sabe um bocadito Inglês e há certa palavra que ela não sabe explicar em Português, nós... para traduzir para nós, dizer certamente o que é que é em Inglês, em Inglês gente já... já sabia. (C3: 124, lituana)

Um professor referiu que sentiu necessidade de recorrer ao Inglês com duas alunas que chegaram às suas aulas sem quaisquer conhecimentos de LP, sendo o Inglês, nessa fase inicial, a língua de ensino, e ocasionalmente o Francês.

Ent: hm... Recorre a... a outras línguas nestas aulas, com este público?

A3: ha... No início sentia muita necessidade em recorrer ao Inglês, sobretudo... ha... Havia duas formandas, ha... uma polaca e uma do Uzbequistão, que estavam em Portugal ainda há muito pouco tempo, portanto, o curso começou em janeiro, elas tinham chegado a Portugal em outubro/ novembro, portanto, ha... muito pouco tempo de... de TREINO e de... e de USO da Língua Portuguesa, que começou a... a ser amadurecida e a acontecer... AQUI, pronto. E muito de iní.. E inicialmente sentia muitas vezes necessidade de fazer a explicação a partir do Inglês, ha... uma ou outra vez do Francês, mas sobretudo mais do Inglês.

Ent: Mas, ha.... portanto, ha... recorria à língua para fazer as explicações.

A3: Sim. Sim. [...] (A3: 51-54, professor)

Em muitos casos torna-se evidente que o recurso ao Inglês beneficiava poucos alunos diretamente, uma vez que a maior parte não dominava esta língua, mas acabava por ser uma ajuda indireta, dado que os aprendentes que percebiam Inglês esclareciam dúvidas nesta língua com o professor e depois traduziam nas suas LMs ou em Russo para os restantes elementos da turma:

Ent: E para além do Russo, recorre a outras línguas?

A2: N.. he... Olhe, há uma aluna que t.. que tem umas luzes... he... poucos conhecimentos de... de Inglês e... às vezes... – mas só com ela, portanto, com os outros não, não... não falam, não... não estudaram, nem sequer Francês – e aí... he... tem ajudado, por exemplo, aspetos como... ha... por exemplo, o verbo ‘olhar’ e o verbo ‘ver’, que... eles não percebiam muito bem a diferença, portanto, há o... há o *to look* e o *to see*, e essa aluna percebeu, e depois muitas vezes eles também explicam entre eles, ajudam-se uns aos outros, então aí há um... um grande discurso em Russo de uns para os outros, mas no fim viram-se para mim «Já percebemos», isso é muito interessante. (A2: 73-74, professor)

C5: [...] Há muito... na... há muito gente s.. nas... ucranianos, bielorrussos, sabe a Língua Inglesa, e se tem alguma palavra portuguesa qual ninguém não percebe, ela [a professora] traduzir para Língua... Inglesa [...]

Ent: he... No seu caso, não o ajudava, porque não s.. Ou ajudou?

C5: Mas com... com Inglesa não, porque não sei nada.

Ent: Mas ajudava, por exemplo, outros alunos que percebiam Inglês...

C5: Claro!

Ent: ...e que depois o ajudavam...

C5: Claro.

Ent: ...a si.

C5: Sim.

Ent: Traduziam?

C5: Sim.

Ent: Uns para os outros?

C5: Sim, sim, sim.

Ent: ha... No... ha... Pelo Russo?

C5: Sim. (C5: 268; 273-286, ucraniano)

Há inclusivamente o caso de uma entrevistada do grupo B que, referindo-se ao início da sua aprendizagem da LP, revela que esta foi muito difícil porque a professora ensinava em LP, língua que a entrevistada ainda não compreendia suficientemente para conseguir acompanhar as aulas, e recorria ao Inglês como língua de mediação, língua que a entrevistada também não dominava. No entanto, contou com a ajuda de outros aprendentes, que traduziam o que a professora dizia.

B1: [...] Difícil... foi difícil aprender Português porque não sabia Inglês, começamos de... de... do início, mesmo no... no c.. E como pessoa... COMO professora podia ensinar Português para português(ê).. Português de português(ê).. Português para portugueses... Tudo Português! Ela falava Português, se alguém não percebia, começava falar Inglês. Foi muito difícil para mim. E... mas mesmo...

Ent: Quer dizer que a líng.. a língua de ponte era o Inglês...

B1: [suspiro] É...

Ent: ...e como não sabia Inglês...

B1: Foi muito difícil, foi mesmo difícil. Por isso...

Ent: E tinha ajuda, por exemplo, dos outros alunos, que traduzissem para Russo?

B1: ha... Tinha, claro, tinha... ha... ajuda dos outros alunos, tinha ajuda do professor H. M. [nome da professora], foi uma professora excelente. (B1: 62-68, ucraniana)

Para além do recurso ao Inglês como língua de mediação entre professores e aprendentes, há dois professores que, por motivos diferentes, frequentaram aulas de Russo e que dizem recorrer a esta língua no ensino da LP. O professor A2 aprendeu Russo por curiosidade e interesse pessoal e, por coincidência, posteriormente começou a lecionar Português a falantes de línguas eslavas. Afirmar socorrer-se frequentemente do Russo como língua de ensino, fazendo explicitações gramaticais em Russo e fornecendo a terminologia gramatical primeiro em Russo, para depois apresentar o equivalente em Português:

Ent: Mas de que forma é que introduz, então, o Russo nas aulas?

A2: O Russo é quando há necessidade de explicar... he... por exemplo, aspetos de conjugação, os artigos, he... explicar o que é que são os ar.. por exemplo, os artigos definidos... ou o que é que é...

Ent: Mas como? Explica em Russo?

A2: Explico em Russo, dou os nomes em Russo...

Ent: Faz mesmo a explicação em Russo?

A2: Sim, sim, sim, sim. É claro, preparo essa situação, não é? [...] E... mas a design.. as designações, a... a terminologia utilizada É A TERMINOLOGIA EM RUSSO... ha... 'pronomes pessoais', isso é em Russo, e depois também aprendem em... em Português... o... o... o...

Ent: O correspondente.

A2: ...a designação 'pronomes pessoais' [...] (A2: 35-40; 52-54, professor)

A professora A5 também estudou Russo, mas com o intuito de usar esses conhecimentos nas aulas de LP, de forma a poder comunicar, ainda que de forma básica, com os alunos que estão na fase inicial de aprendizagem do Português e que não dominam qualquer outra língua que pudesse funcionar como intermediária:

Ent: he... No caso de... destes alunos de... que não falam Inglês, não existe nenhuma língua de ponte que... que ajude... Com outros alunos...

A5: O Russo. Portanto, não, ha... existe o Russo, e eu fiz um curso de Russo para... ha... portanto, é um... formação, mas n.. não é específica em Português para estrangeiros, mas é uma formação que me... que me ajuda na compreensão daqueles que não perce.. que não falam nadinha, ha... e... e então eu tive aulas de Russo para poder falar algumas coisas... portanto, o básico. N.. não... não consigo manter uma conversa muito elaborada, mas consigo assim o basicozinho [...] (A5: 31-32, professora)

O recurso ao Russo, para esta professora, é uma forma de comunicar com os aprendentes que estão num nível mais elementar, mas também de compreender os comentários e explicações que os alunos vão tecendo entre si em Russo (aos quais já nos referimos acima), verificar se esses esclarecimentos estão corretos e corrigi-los, caso necessário:

Ent: E de que forma é que utiliza esses conhecimentos nestas aulas?

A5: Portan.. às vezes é para perceber as conversas... he... e... e às vezes ele.. eles não... não... não conseguem perguntar-me, e eu ouço e depois respondo em Português [...]. É mais por causa disso, porque às vezes ele.. é... é a dificuldade de eles fazer.. he... fazerem a questão do que não perceberam, ou então estão a dizer «Ah, isto é isto e isto» e eu «Não é, não! Isso é... outra coisa». E depois... he... às vezes é nessa... é de p.. de os perceber para tentar que eles não se induzam em erro, porque eles às vezes percebem uma coisa e não é. [...] é mais para... he... he... tentar que a minha informação vá da melhor maneira possível, não seja... he... mal compreendida, ou... e que eles percebam bem o... o que é que eu estou a dizer. (A5: 43-44, professora)

Ambos os professores que dizem usar o Russo em aulas de LP referem a comparação linguística, mas desenvolveremos este aspeto posteriormente (cf. 6.4.4. *Comparação linguística*).

Estes dois professores consideram que o uso desta língua de mediação é um fator que contribui de forma essencial para o sucesso das suas aulas, principalmente com aprendentes que se encontram numa fase inicial de aprendizagem:

A2: [...] num nível mais avançado acho que não, não se pode falar outra língua, tem que ser só Português. Aqui era impossível! Por uma razão muito simples: é que...

se eu não falasse Russo, eu não ia ter com eles, e eles desligavam, e aí perdia-se a aula, não é? Porque... porque assim, se formos ao encontro das dificuldades deles eles continuam ligados, porque eles têm dificuldades, têm dúvidas, querem resolvê-las. Tudo aquilo que seja dito ou feito para conseguir esclarecer essas dúvidas é trazê-los, é mantê-los na... sintonizados na... na aula. Se continuamos a falar Português, só Português, só Português, eles não perceberam à primeira e depois ouvem mais seis vezes, também não compreendem [risos], desligam! E depois com o desligar dá um acumular de novas dificuldades, há uma desmotivação, mesmo que seja involuntária, e isso acho que é uma perda... he... para eles e para quem tá ali também, porque a ideia é que aquilo resulte, e resulte para todos, não é? Portanto, eu acho que é... é... tem sido importante... acabou por ser muito mais importante o uso do... os poucos conhecimentos de Russo do que aquilo que eu pensei ao... ao... no início. É. [...] (A2: 86, professor)

Para além das vantagens práticas a nível das aprendizagens, estes dois professores reconhecem que o recurso ao Russo constitui uma forma de criar laços socioafetivos com os aprendentes, pois o professor não se limita a esperar que estes cheguem até si, mas antes desloca-se até eles e às suas línguas e culturas, e os alunos reconhecem e valorizam esse esforço:

Ent: E a nível socioafetivo, acha que é importante usar o Russo nas... nas suas aulas?

A2: A nível de...?

Ent: Socioafetivo. ha...

A2: É, sem dúvida!

Ent: De se relacionar com eles.

A2: É, porque foi... é... é uma... acaba por ser... Não é a língua que é a ponte, é um português a falar a língua, isso é que em si é uma ponte. E é das coisas mais interessantes que eu verifico, que é... ha... é... estou a fazer... estou a fazer isso cá, e não na Rússia, e portanto isso é uma ajuda à integração e... e é também uma ponte para os... para os... para os fazer sentir cá mais integrados e melhor, mas também é... é... é uma ponte no sentido inverso. É... é... pelo convívio, que é muito... muito escasso, mas... mas falamos, e aprendemos costumes, falamos de costumes... he... e é muito interessante, porque é uma... é uma ponte também de... por onde passam algumas dicas socioculturais e isso, isso é que... Isto aqui é uma experiência perfeitamente irrisória, mas... mas isto aproxima um bocado... he... as pessoas, seguramente se sentem melhor em Portugal, eu sinto isso... [...] (A2: 89-94, professor)

A5: [...] e eles também mostram que eu também tive interesse com eles, porque ficaram contentes, he... dizem assim «A professora... he... procurou ajudar-nos, e tá sempre a procurar uma forma de nos ajudar», e eles próprios também notam isso,

dizem assim «Oh, foi aprender Russo», portanto, «Se fosse outra pessoa qualquer não ia» e etc. E eles também... Não foi por causa de... disso, mas depois quando aprendi vi, que eles se sentiram agradecidos por eu ter ido aprender – «Sim, mas isso faz parte da minha formação, é o que... devia...», «Ai, mas nem toda a gente faz isso, e a professora foi!», e tal, e eles ficaram contentes. (A5: 40, professora)

O recurso à LM dos aprendentes ou a inclusão da sua cultura de origem nas aulas de LP pode, assim, funcionar como estratégia de motivação e de aproximação entre professor e alunos e entre alunos de diferentes nacionalidades, o que poderá ter consequências, indiretamente, ao nível da competência comunicativa em LP. Mesmo que não se traduza num melhor desempenho linguístico dos aprendentes, certamente será uma boa estratégia de integração dos sujeitos na sociedade, através da valorização das suas raízes (cf. 2.3.2. *Rentabilização dos repertórios linguísticos*).

6.4.3. Tradução

Como podemos observar no gráfico da Figura 25, os dados do questionário sobre o recurso a exercícios de tradução enquanto estratégia de apropriação da LP indicam que os aprendentes consideram, na sua maioria, que os exercícios de tradução da LP para as suas LMs são eficazes (64 respostas), assim como das suas LMs para a LP, embora não tanto (56 respostas). Na prática, o mesmo número de aprendentes indica utilizar estas estratégias (52 respostas). Já no que se refere a exercícios de tradução entre a LP e LNMs, o número de respostas é menos significativo, tanto quanto à sua eficácia quanto à sua utilização. Assim, verifica-se o mesmo que já tínhamos observado quanto à utilização de materiais bilingues: as representações positivas dos aprendentes superam as suas práticas e o recurso a estratégias envolvendo LNMs é inferior a estratégias envolvendo as LMs.

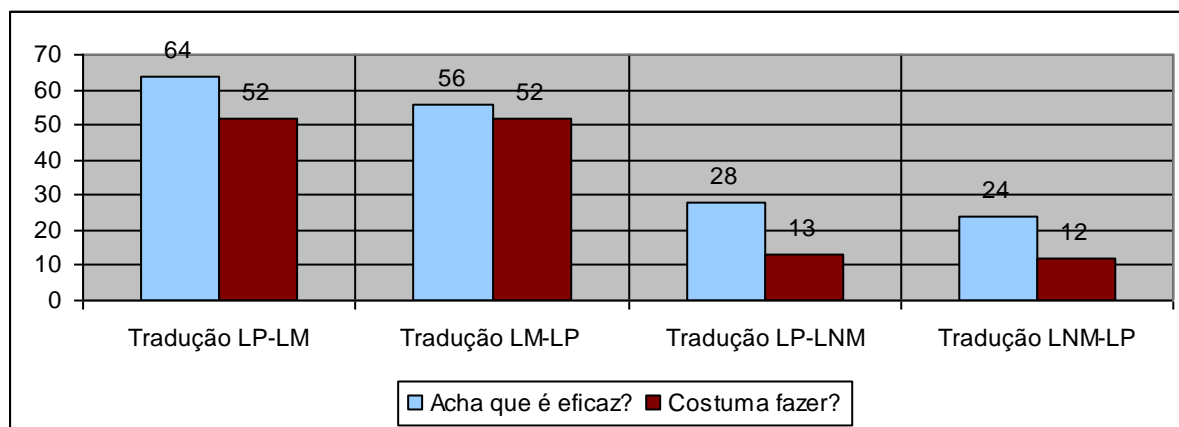


Figura 25. Recurso a exercícios de tradução

Também no que se refere às LNM's mencionadas, e tal como verificámos em relação ao recurso a materiais bilingues, há um predomínio de línguas eslavas e do Inglês:

Tabela 19. 'Tradução de LP para que LNM?'

Línguas	Frequência
Russo	10
Inglês	8
Ucraniano	6
Espanhol	2
Alemão	1
Grego	1
Moldavo	1

Tabela 20. 'Tradução de que LNM para LP?'

Línguas	Frequência
Inglês	9
Russo	4
Espanhol	2
Ucraniano	2
Francês	1
Grego	1

Os dados das entrevistas não sustentam este aparente recurso à tradução como estratégia de aprendizagem. De facto, as referências à tradução limitam-se aos casos que apresentámos anteriormente (cf. 6.4.2. *Recurso a línguas de mediação em sala de aula*): tradução pontual de vocabulário em Inglês por parte do professor; tradução de terminologia gramatical, no caso de um professor; tradução entre os aprendentes nas suas LMs ou em Russo; recurso ao dicionário para tradução de palavras; recurso a séries e filmes estrangeiros, principalmente anglófonos, legendados em LP. Para além destas situações, nenhum entrevistado, aprendente ou professor, refere recorrer a exercícios de tradução como forma de desenvolver competências em LP.

As três entrevistadas do grupo B referem a tradução como ocupação profissional, dada a sua formação em línguas. Realizaram/ realizam maioritariamente traduções oficiais, realizadas para entidades como consulados ou embaixadas; como referimos anteriormente, a entrevistada B2 chegou a traduzir um livro de Tolstoi (cf. o tópico 4.6.2.2. *Grupo B – imigrantes eslavófonos com formação no ensino de línguas*). A realização de traduções, nestes casos, não teve como propósito a aprendizagem da LP. No entanto, a entrevistada B2 reconhece que contribuiu muito para desenvolver competências na escrita:

B2: [...] Portanto, a minha introdução na escrita para... para Português... ha... aconteceu através destes exercícios, que eu fazia naqueles manuais, através de... de... das traduções dos meus próprios documentos e depois de... dos documentos das pessoas que me pediram para fazer traduções... ha... e... he... a escrita dos currículos... escrita e envio dos currículos, cartas oficiais, candidaturas espontâneas e tal. (B2: 128, russa)

Apesar disso, a mesma entrevistada desvaloriza o recurso à tradução unicamente como estratégia de apropriação, como podemos observar no excerto seguinte:

Ent: E traduções? ha... Exercícios de tradução para aprender Português? Traduzir do Russo, textos do Russo para Português ou do Português para Russo, fazia isso?
B2: ha... Os materiais de Russo? Qual? De... do Mestrado?
Ent: Não, não. Por sua conta, por sua iniciativa.
B2: hm.
Ent: Em casa, pegar num texto e...
B2: ...traduzir para Russo.
Ent: ...tentar traduzir para aprender Português, fazia isso?
B2: [silêncio] Não. Eu fazia mais traduções por necessidade.
Ent: Com um objetivo. Exato.
B2: Assim pela diversão não fazia, não [risos]. (B2: 129-138, russa)

Parece-nos que o elevado número de respostas, no questionário, em relação ao uso de exercícios de tradução como estratégia de aprendizagem se refere à tradução mental em situação de interação, e não a exercícios escritos de tradução. Uma respondente, aquando do preenchimento do questionário, chegou a dizer que realiza

traduções diariamente, sempre que fala com alguém em Português ou lê um jornal, por exemplo. Os seguintes excertos também parecem apontar neste sentido:

B3: [...] Porque eu continuo a pensar na minha língua, por mais incrível que pare.. Quer dizer, até pode não parecer incrível, é normal, não é? (B3: 100, ucraniana)

A1: [...] porque eles fazem sempre a... a conversão para o Ucraniano [...] (A1: 132, professora)

6.4.4. Comparação linguística

As representações e práticas dos entrevistados quanto à comparação entre a LP e outra língua (LM ou LNM) enquanto estratégia de ensino e/ou de aprendizagem da LP são muito diversificadas.

6.4.4.1. Representações e práticas dos professores

Começando pelo grupo dos professores, todos eles dizem já ter recorrido a esta estratégia, de diferentes formas. No entanto, não a usam de forma regular, sendo antes uma de muitas estratégias, e, por vezes, apenas um último recurso. Dos seis professores entrevistados, apenas os entrevistados A1 e A3 dizem promover exercícios explícitos de comparação com base na tradução entre a LP e as LMs dos aprendentes, não ficando claro, no entanto, se são os próprios aprendentes que são conduzidos a fazer a comparação ou se são os professores que tiram as suas conclusões e as apresentam. No caso dos outros quatro professores, são eles próprios que por vezes apresentam semelhanças e/ou diferenças entre as línguas (LP/ LMs e/ou LNMs, dependendo dos casos), por solicitação dos alunos ou como forma de evitar explicações longas em LP.

No que se refere à comparação entre a LP e as LMs dos alunos, há quatro professores que dizem que por vezes promovem nas suas aulas atividades de comparação entre estas línguas, ou, em alternativa, o Russo. Os professores A2 e A5, como já referimos anteriormente, afirmam ter conhecimentos de Russo, pelo que uma

das formas de rentabilizar esses conhecimentos nas suas aulas é a comparação linguística (cf. 6.4.2. *Recurso a línguas de mediação em sala de aula*):

Ent: he... E a nível de... de gramática, utiliza de alguma forma esses conhecimentos? Por exemplo, ha... comparar...?

A5: Utilizo a minha... ha... ha... utilizo o... utilizo mais os meus conhecimentos de Alemão... e de Russo também, sim. he... he... Porquê? Porque... a Língua Russa é declinada, como o Latim e como o Alemão, como... ha... como o Russo, he... pronto, é... é... é declinada, e a nossa é flexionada e eu tento explicar isso, e então esses conhecimentos dão-me outra... outra forma de explicar, porque eu digo assim «Na vossa língua é assim, mas na nossa é assim, assim, assim», ou então às vezes dizem assim «Ai, tão difícil!», «Na vossa é igual! Na minha... no... no Português é igualzinho e no Russo é igualzinho [...] E depois, por exemplo, eles acham estranho, porque eles têm masculino, feminino e neutro, e nós não temos, mas eu digo «Olhe, o 'isto', o 'aquilo' são os resquícios do neutro que vocês têm [risos], e que nós não temos, mas temos aqui uns resquiciozitos. O 'isto', o 'aquilo', o 'isso'...». [...] E eles ficam «Epá, pois é, realmente», e tal. [...] (A5: 46; 48; 50, professora).

Também os professores A1 e A3 usam a comparação linguística entre a LP e as LMs dos alunos. Apesar de não terem frequentado qualquer formação sobre o funcionamento de línguas eslavas, afirmam que recorrem aos conhecimentos dos alunos sobre as suas LMs, pedindo-lhes que traduzam determinadas expressões ou frases para as suas LMs. A professora A1 utiliza este recurso mais como uma forma de ela própria identificar as principais diferenças entre as línguas em questão e partir desse conhecimento para compreender as possíveis dificuldades dos aprendentes:

A1: [...] eles escreviam no quadro, e nós escrevíamos em Português e depois fazíamos a distinção das... das... das diferenças, ou então...

Ent: Mas eles escreviam em Ucrâniano?

A1: ha... Por incrível que pareça, he... não! Escreviam em... em Português, mas COMO ELES... he...

Ent: Traduziam à letra?

A1: Traduziam à letra, traduziam à letra.

Ent: E depois comparavam?

A1: Comparavam. [...] (A1: 148-154, professora)

O professor A3 utiliza o recurso à comparação com o objetivo de desenvolver a

consciência linguística²⁶⁴ dos aprendentes, focando principalmente as relações de proximidade entre as línguas, existência de famílias e grupos de línguas, possibilidade de transferência linguística, entre outros. Essa comparação não se limita ao nível linguístico, antes estendendo-se às práticas culturais:

Ent: ha... Alguma vez usou estratégias de comparação entre línguas? Entre o Português e o Inglês, ou entre o Português e...

A3: ha... Várias vezes no início, [...] tudo isto ainda na fase inicial e ao nível da conjugação verbal, de... de fazer perceber porque é que em Português é 'eu sou', 'tu és', 'ele é', em Espanhol *yo soy, tú eres, ele...* "e", ha... ou no Francês, ha... portanto, de... de se... de fazer comparação – como é que era na Língua Mãe, como é que é nas Línguas... ha... Novilatinas. E DEPOIS TAMBÉM POR CURIOSIDADE TAMBÉM DE SABER COMO É QUE É... ha... em Chinês, como é que é... he... em Moldavo, em Uzbeque. ha... Vimos... Fizemos esse trabalho de... de... de... de... de comparação também com questões de festividades, de feriados, de festas culturais, ha... portanto, fez-se essa parte... Foi acontecendo... he... várias vezes esses momentos de comparação, como é que se diz... E creio que toda a gente... ha... Coisas simples, como 'Olá', 'Bom dia', 'Boa noite', he... pronto, fizemos assim algumas recolhazinhas de... dessas palavras de saudação inicial em todas as línguas e cada um apontou.

Ent: E como é que eles... qual é a receptividade deles a esse tipo de... de atividades de comparação?

A3: ha... Açam muito interessante, sobretudo... ha... se pensarmos em termos de... de lí. de línguas irmãs, ha... ver os pontos de... de con.. de SEMELHANÇA que há entre o Português, o Espanhol, Italiano, Francês, Romeno, ha... o facto de haver línguas que têm declinações – o caso do Polaco, que eu não sabia, ha... mesmo o Moldavo ainda guarda alguns resquícios de... de... de declinações –, portanto, estes pontos de... he... de conhecimentos de História da Língua e... e ver pontos de contacto torna as coisas MUITO mais fáceis [...] (A3: 55-58, professor)

As restantes professoras, A4 e A6, recorrem por vezes à comparação entre a LP e o Inglês para explicar oralmente semelhanças ou diferenças entre estas línguas, mas não sentem muita necessidade de usar esta estratégia, e quando o fazem é por solicitação dos alunos. A entrevistada A4 considera que o recurso a esse tipo de estratégias, apesar de ser eficaz, é dispensável, pois o Inglês não é a LM dos aprendentes – se o fosse, acharia uma estratégia muito boa:

²⁶⁴ O conceito de 'consciência linguística' é definido no tópico 2.3.2.2.2. *Consciência metalinguística* (nota: estes dois termos não são equivalentes; consideramos que o conceito de 'consciência linguística' é mais abrangente, englobando o de 'consciência metalinguística').

Ent: E fazias esse... Fazias mesmo exercícios ou era...

A4: Não, não, era or.. oral. Explicação oral.

Ent: Quando surgia...

A4: Mas evitava chegar a esse tipo de... hm... de explicações. Evitava mesmo.

Ent: Porquê?

A4: Porque... ha... não me parece que fossem assim tão benéficas.

Ent: Achas que não resultavam com eles?

A4: Não, eu acredito que resultassem, mas se calhar um exercício bem... bem explicado e que... ou, por exemplo, explicávamos de uma maneira, víamos que eles não estavam a chegar lá, tentar usar outra estratégia. Sem ter que recorrer... ha... a outra... a outra língua. [...] Não era uma iniciativa minha. Quando vinha, vinha mais da parte deles. [...]

Ent: Mas tu pessoalmente achas que é preferível não usar...

A4: Eu acho que é, sinceramente. Acho...

Ent: Isso será só um último recurso?

A4: Sim, ou sej.. Sim, no caso do Inglês. Se... se eu conhecesse a Língua Materna deles, aí tenho a certeza que era uma excelente ideia, mesmo, e se calhar usaria, mas como não é, acho que não faz assim grande sentido. Ou seja, não vejo... frutos palpáveis de uma comparação com uma língua que nem sequer é a deles! (A4: 151-158; 161-164, professora)

Quanto a recorrer à comparação entre a LP e as LMs dos alunos sem as conhecer, ao contrário dos professores A1 e A3, esta professora acha que tal não é viável:

Ent: he... E achas que é possível... he... recorrer às Línguas Maternas deles sem conhecer essas Línguas Maternas? Recorrer aos conhecimentos dos próprios alunos?

A4: Não sei, acho que é um bocado difícil. Pelo menos eu... eu não me sentiria preparada para o fazer sem ter conhecimento da Língua Materna. Às vezes eles davam exemplos de como é que era na língua deles e eu... eu ouvia, mas, por exemplo, se pedisse a uma pessoa para vir ao quadro escrever aquilo que me tinha dito, logo o alfabeto nem sequer era igual... Há POUCOS pontos de semelhança e como eu não... não é uma língua... nem conheço nem tão pouco domino, acaba... acabava por não a conseguir usar. [...] (A4: 167-168, professora)

A este propósito, o professor A3 considera que é possível comparar com as LMs dos aprendentes mesmo não as conhecendo, porque eles próprios conhecem bem as suas LMs e podem fornecer o material linguístico para que essa comparação seja realizada em sala de aula.

A professora A6 valoriza muito a comparação enquanto estratégia de aprendizagem, ou seja, considera que a maior parte dos aprendentes naturalmente

compara as estruturas que vai aprendendo com as que já conhece em outras línguas e isso reflete-se na apropriação. No entanto, não sente necessidade de tornar esse processo explícito e consciente, e quando o faz é pontualmente, em casos em que as semelhanças com o Inglês são tão evidentes que se torna mais simples comparar com o Inglês do que explicar em LP:

A6: [...] Ou às vezes uma regrazinha ou outra, ou o significado de um... de um verbo, por exemplo, a perifrástica... he... 'estou a fazer' – *I am doing*, e eles... no momento... percebem o... o significado. Mas NÃO faço isso muitas vezes, muito honestamente não. E... não sinto necessidade.

Ent: Ma.. E o que é que achas desse tipo de estratégias, de... de comparar línguas?

A6: [silêncio] Eu acho que é ótimo [risos], eu acho que é bastante produtivo! hm... Eu... NOTO, por exemplo, com os meus alunos finlandeses, que a maior parte deles sabe umas poucas de línguas, ha... a tendência natural deles é «Ah, já compreendo, não te preocupes, não... não expliques mais, já compreendi... que é IGUAL ao Sueco, ou é igual ao Francês, é igual ao... ao Alemão...», facilita bastante, dá uma flexibilidade de compreensão de regras e de... hm... de funcionamento da língua, de significados, que... realmente, quem está limitado a uma língua... he... acaba por não ter, não é? [...] Mas acho que inconscientemente eles acabam sempre por fazer essa ponte. [...] E fazem muitas vezes o comentário «Ah, na nossa língua também é assim», portanto... (A6: 50-52; 56; 58, professora)

De uma forma geral, e como já ficou patente em alguns excertos apresentados anteriormente, apesar de alguns professores entrevistados não sentirem muita necessidade de usar a comparação linguística, todos eles reconhecem vantagens no recurso a esta estratégia:

Ent: E qual é que é a receptividade deles?

A5: Go.. he... eles gostam de... de haver comparação, porque «Ai, se a minha... na... é assim, esta é igual, então vou fazer como na minha língua!», portanto «E se... se é diferente, então tenho que me lembrar que aqui é diferente, não é igual.». (A5: 53-54, professora)

A1: E isso foi muito bom para nós, porque nós fomos... he... ha... fomos... fomos dando conta exatamente das... das diferenças.

Ent: E para eles?

A1: Para eles também acabou por ser bom, porque depois já sabiam que era assim e era assim que tinha que ser. (A1: 164-166, professora)

Embora não se refira ao ensino da LP, a entrevistada B2 testemunha uma experiência de ensino de língua em que recorre à comparação linguística, enquanto professora de Russo a filhos de imigrantes de Leste. A língua que estas crianças melhor dominam é já o Português e as aulas de Russo têm como principal objetivo preservar as raízes identitárias:

Ent: he... E então, que estratégias de comparação entre línguas é que usa?

B2: Ai, ha... eu... eu... eu gosto muito de utilizar isto, porque resulta sempre, RESULTA SEMPRE. Por exemplo, nós temos... ha... em Russo, o fenómeno de palatalização... ha... dos consoantes. E em Português vocês também têm isto nos... ha... nestas... ha... nos combinações de conson.. consonânticas... ha... 'l-h', 'n-h', quando, na escrita, nós... he... temos um símbolo para... para... indicar o... o... o... a consoante palatalizada. O mesmo fenómeno temos em Russo, só que com muito mais símbolos, muito mais consoantes. E muito mais fácil de que... de que eu estar a descrever estes fenómenos todos para as crianças, eu simplesmente «Olha, olha, vocês sabem... já sabem isto em Português, não sabem?», «Sabemos», «Em Russo acontece a mesma coisa, só que utilizamos estes símbolos, temos mais símbolos, mais coisas, mas no fundo é... acaba por ser a mesma coisa». Eu perco muito mais tempo a... a explicar estas coisas, porque já... já... já tinha tentado explicar como deve ser, como se faz na escola russa, perdi imenso tempo e as crianças NÃO percebiam, simplesmente não percebiam. [...] (B2: 179-180, russa).

6.4.4.2. Representações e práticas dos aprendentes

Quanto aos aprendentes, as respostas ao questionário indicam que é elevado o número de sujeitos que procedem à comparação entre a LP e as suas LMs (49 respostas) e não tão elevado, mas ainda assim significativo, o número de indivíduos que comparam a LP com LNMs (18 respostas). Como já vem sendo hábito, as representações positivas dos aprendentes superam as suas práticas.

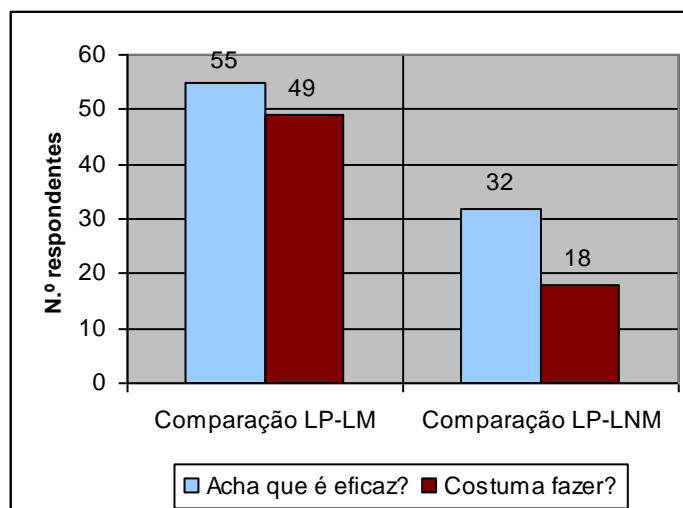


Figura 26. Recurso a exercícios de comparação linguística

As línguas eslavas assumem destaque, tanto enquanto LMs como nas LNMs referidas (Russo, Ucraniano e Polaco), seguidas do Inglês (cf. Tabela 21).

Tabela 21. ‘Comparação entre a LP e que LNM?’

Línguas	Frequência
Inglês	7
Russo	4
Ucraniano	3
Espanhol	2
Francês	1
Italiano	1
Polaco	1

Reportando-nos agora ao discurso dos aprendentes nas entrevistas, também neste grupo as experiências e representações são variadas. Por um lado, há duas entrevistadas do grupo B e quatro entrevistados do grupo C que dominam Inglês e que reconhecem que o facto de saberem esta língua facilitou muito a apropriação da LP, pelas semelhanças que encontram a nível lexical e gramatical (referimo-nos aos entrevistados B2, B3, C1, C3, C4 e C6). No entanto, a maior parte destes aprendentes afirma que esta influência dos conhecimentos de Inglês ocorreu intuitivamente, não tendo havido um esforço por comparar as línguas.

Ent: hm... Acha que o Inglês ajudou a aprender Português?

C4: Sim, agora pensando melhor, depois de... do inquérito, eu acho que em alguma forma ajudou. Acho que ajudou. [...]

Ent: ha... E no seu caso? ha... Essa... essa influência do Inglês não foi consciente?

C4: Nu.. eu nunca pensei nisto! Nunca... (C4: 189-192, polaca)

B3: [...] E... e quando eu estava a aprender eu não pensei nisso!

Ent: E... hm...

B3: Ajudou porque já tinha! Eu não pensei «Olha, agora vou pegar no Inglês e vou pôr ao lado do Português...», não! Os conhecimentos que eu já tinha ajudaram! De que forma? Não vou-lhe dizer agora [risos], eu não... não lembro! (B3: 86-88, ucraniana)

Ent: he... E se... e sem ser tradução, se for comparação? Por exemplo, a nível de gramática, ver como é que é em Inglês... por exemplo, tempos verbais...

C6: hm hm.

Ent: ...como é que são em Inglês e como é que são em Português.

C6: ha... Sim. ha... Eu fiz... he... isto, mas só para mim, professora não, não fez, não, não.

Ent: Como é que fez isso? Nas aulas ou...?

C6: ha... Nas aulas, mas só na minha cabeça [risos]. «Ah, aquilo... em Inglês é isto». (C6: 266-271, sérvia)

Quando questionados quanto à sua opinião sobre o recurso à comparação com outras línguas em aulas de LP ou até mesmo no estudo autónomo, as posições dividem-se em dois grupos. Por um lado, alguns aprendentes consideram que é preferível aprender as regras da LP por si, sem recorrer a qualquer outra língua:

Ent: [...] acha que é mais fácil o professor ensinar Português? Se ele tiver alguns conhecimentos de Russo, souber o que é que é diferente em Russo...

C7: Te.. pe.. Eu... penso eu não perceb.. não... não precisa, não. Você tem uma língua, nós semo.. temos outra língua. he... Precisa estudar como está, como... como você fala [...] (C7: 203-204, russo)

Ent: he... Acha que era útil para ela... [esposa do entrevistado] he... esses exercícios de comparação entre o Inglês e o Português?

C8: Não. [silêncio]

Ent: Porquê?

C8: [silêncio] Porque tem que perceber... tem que aprender assim, por regras de... regras de... de Português e pronto. É mai.. é... é... vai aprender... mais rápido que... vai vi.. vi.. ver por Inglês, depois por... Melhor aprender... mesmo por regras de Português. (C8: 205-208, uzbeque)

Apesar de achar que se torna mais difícil, a entrevistada C6 prefere que seja usada apenas a LP, para se obrigar a pensar em LP e usar apenas esta língua durante o decurso da aula:

C6: Acho que... ha... não é bom. Não sei... não sei exatamente porquê, mas... he... pre.. ha... prefiro... prefiro?

Ent: Sim.

C6: ... ha... prefiro o que L. [nome da professora]... he... fez.

Ent: Só em Português.

C6: Sim, só... só Português, porque... ha... na c.. na... nossas cabeças [risos]... ha... eu sabia «Ah, tudo é em Português, ha... tenho de... de... de ser concentrada, e tu... e... (e tu! [risos]) ha... e tenho de ouvir... todos o tempo». É... é mais difícil, mas é... é bom. É... é melhor. (C6: 287-291, sérvia)

Por outro lado, alguns entrevistados que sabem Inglês valorizam a importância da comparação da LP com esta língua como estratégia de apropriação, sendo inclusivamente esses próprios aprendentes que pedem ao professor para explicitar as diferenças e/ou semelhanças entre estas línguas. Veja-se o seguinte excerto como exemplo:

Ent: Pedia... ha... punha dúvidas à professora, é isso?

C1: Nnnn...

Ent: Ou pedia para ela explicar diferenças entre línguas?

C1: Ssss.. eu... eu pedia um pouco... ha... ha... para nos... ha... já explicar estas coisas, isso sem problema. ha... [...]

Ent: ha... Mas acha que é uma boa estratégia, essa de comparar...

C1: Sim, sim, é muito bom, porque... ha... quando tu sabes uma língua, e sabes [...] o funcionamento de língua... de uma língua [incompreensível] podes... ha... ha... “entrapolar” estes... ha... este sistema na outra língua... ha... ok, com... ha... algumas... ha... “diferências”, mas... mas... ha... com geral, eh... (C1: 141-144; 147-148; 150, bielorrusso)

O aprendente C5 não contou com a ajuda de nenhuma LNM para aprender Português, limitando-se o seu repertório às suas LMs (Russo e Ucrainiano), e acha que a comparação entre estas línguas e a LP pode ser uma boa estratégia, apesar de nunca ter realizado exercícios deste género em aulas de LP:

Ent: Por exemplo, falou-me na 'estrutura da frase'. he... Se, na própria aula de Português, o professor explicasse como é que é em Russo, que já sabe, he... e quais é que são as diferenças entre essa estrutura em Russo e a estrutura em Português?

C5: ha... Eu penso que esta ajudava... se f.. se foi assim, na maneira qual você disse, está muito bem, eu penso está muito mais fácil para aprender como que é que precisa fazer as frases na vossa língua. Mas não sei.

Ent: Mas nunca fez esse tipo de...

C5: ne-he. Nunca.

Ent: Nem mesmo sozinho.

C5: Nunca não ouvi isso! (C5: 293-298, ucraniano)

6.5. Formação de professores de Português em línguas eslavas

Pelo que pudemos apurar nas entrevistas, e como expusemos anteriormente, o recurso às LMs em aula de LP, ou ao Russo, é muito frequente entre os aprendentes, como forma de entreajuda. Há ainda dois professores que dizem recorrer ao Russo nas suas aulas, de diferentes formas; os restantes professores não fizeram qualquer formação nesta língua, pelo que o pouco que sabem foram aprendendo com os seus alunos:

Ent: hm... Tens alguma formação em... na Língua Materna de... dos alunos?

A6: Não, não...

Ent: No caso dos de Leste, tens alguma formação...

A6: Não.

Ent: ...em Russo?

A6: Não. Não. Já pensei em tirar [...]

Ent: he... Tens algumas noções de Russo?

A6: Não.

Ent: Não...

A6: Sei palavras soltas, que vamos aprendendo, mas muito pouquinhas... [...] pronto, sei uma palavrita ou outra solta, mas não... Não, não tenho. Sei que funcionam com casos, e... mas não sei muito mais. (A6: 23-34, professora)

Interessava-nos perceber se aprendentes e professores sentem necessidade de que os professores tenham conhecimentos sobre o funcionamento das LMs dos aprendentes e, por outro lado, se os professores estariam recetivos a realizar formação nessa área. Em relação aos aprendentes, há três que se manifestam relativamente a esta questão, afirmando que, na sua opinião, era importante que os professores de LP tivessem, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as línguas eslavas, de forma a

compreenderem quais as suas dificuldades linguísticas e adequarem a sua atuação com base nesses conhecimentos:

B1: [...] acho que antes de ensinar Português, a professora tem um bocadinho saber construção de Língua Russa, porque Língua Russa é básico, Língua Ucrâniano construída com mesma coisa, cirílico. Eu acho que a “pessoa” tem que ter pelo menos conhecimento... conhecimento de... da língua... da língua eslavas. Isso que ajuda. (B1: 357, ucraniana)

B2: [...] O nosso curso de universidade, por exemplo, à partida é todo dado em Português, e... com... com... he... como se desconhecemos outras línguas, como se não existissem elas. ha... Mas eu acho que é uma questão de ver a fundo as... he... os sistemas gramaticais... ha... e aproveitar os recursos que as pessoas já têm. ha... Por isso mesmo muit.. muitos russófonos... ha... procuram as.. muitos procuram cursos de Português dados pelo... pelas pessoas que saibam falar Russo, porque eles percebem perfeitamente as dificuldades que as pessoas podem ter. (B2: 316, russa)

C1: Acho que professores... ha... que... ha... hm... ligados com... ha... estrangeiros, esp.. especialmente com... ha... ucranianos e russos, não precisam, mas é... é melhor quando as pessoas... ha... que as formadores... ha... ha... compreendam um pouco Russo e podem... ha... ha... fala.. até falar, não falar, mas... ha... compreender, mais... é melhor compreender, porque para explicar... ha... depois melhor coisas que nós precisamos.. ha... precisamos de... de estudar. (C1: 176, bielorrusso)

Dos quatro professores que não têm formação em qualquer língua eslava, Russo ou outra, duas entrevistadas (A1 e A4) manifestam sentir essa necessidade:

A1: [...] era uma língua completamente desconhecida e... e na primeira aula... ha... nós sentimos muitas dificuldades, porque nós não estávamos a... a encontrar... ha... o caminho certo para irmos ao encontro das... das dificuldades deles, porque nós pegámos no manual mas... he... demos as primeiras três, quatro páginas e dissemos «Não, não pode ser... não pode ser por aqui, nós temos que saber O QUE É QUE SE PASSA NA LÍNGUA DELES, encontrar alguma coisa COMUM, ou então... ha... vincarmos as GRANDES DIFERENÇAS e partirmos das diferenças para... para começarmos a ensinar» [...] (A1: 144, professora)

A1: MAS... ha... visto que... que a grande massa de imigrantes... que UMA das grandes massas é o ucraniano, também nos poderiam facultar formação... de ensino de Português a pessoas de nacionalidade ucraniana, porque nós sentimos

muita... essa necessidade. Porque relativamente a outras línguas – ao Francês, ao Inglês, ao Espanhol – NÃO É TÃO DIFÍCIL. O difícil difícil é com as pessoas ucranianas, porque é uma língua que nós desconhecemos, mesmo os caracteres e a grafia é completamente diferente. E essa é a grande... a grande falta, a grande necessidade que eu identifico. (A1: 182, professora)

No excerto seguinte, a entrevistada A4 refere-se à necessidade que sente de ter conhecimentos das LMs dos aprendentes para os compreender quando falam entre si sobre questões relativas às aulas, de modo a poder perceber se compreenderam corretamente os conteúdos e poder corrigi-los, tal como a entrevistada A5, que tem conhecimentos de Russo, afirma que faz nas suas aulas (cf. 6.4.2.2. *Línguas de mediação entre aprendentes e professores: Inglês e Russo*):

A4: [...] Mas estou convencida que um professor que esteja a dar Língua Portuguesa para estrangeiros se calhar deveria ter pelo menos uma noção da... da Língua Materna dos alunos com quem tá a trabalhar. [...] porque se calhar às vezes não tão a perceber imediatamente o que é que tamos a explicar e se nós ouvíssemos aqueles comentários e percebêssemos, saberíamos dar a volta à questão.

Ent: [...] E sentiste essa necessidade?

A4: Senti. Muitas, muitas vezes. Mesmo. [...] (A4: 168; 173-174, professora)

Estas duas professoras afirmam que chegaram, inclusivamente, a procurar ajuda nesse sentido. A entrevistada A1, juntamente com outras professoras com quem trabalhava, pediu a uma aprendente ucraniana que lhes desse algumas noções da sua LM, que era Ucrâniano:

Ent: Fizeram alguma formação?

A1: Não, não fizemos formação porque não... efetivamente NÃO ENCONTRÁMOS na área do... do... do Ucrâniano, mas, por exemplo... ha... a O. [nome da aluna], nós passámos uma tarde com ela a falar, e... para ela nos tentar... he... dar a perceber o que é que ela própria enquanto... enquanto ucraniana notava... diferenças com a Língua Portuguesa. [...]

Ent: Essa tarde que passou com essa aluna, foi fora das aulas?

A1: Claro, fora das aulas.

Ent: Por iniciativa de quem?

A1: Por iniciativa das professoras. Porque foi...

Ent: E foi útil?

A1: Foi, foi muito útil, foi muito útil [...] (A1: 137-144, professora)

A entrevistada A4 pediu ajuda a uma colega húngara e a um conhecido de nacionalidade ucraniana:

Ent: Procuraste alguma forma de o fazer?

A4: ha... Tentei. Na altura eu pedi ajuda a uma colega... ha... húngara, que era a única que eu conhecia, e depois também de vez em quando falava com o... [...] com o senhor que trabalha com o meu pai, que também é ucraniano, mas foram escassas as vezes, porque SE eles escrevessem alguma coisa no teste ou nos exercícios na língua deles, eu podia chegar ao pé dele e dizer «Olha, o que é que isto?», não é? Transmitir ou... ou tentar verbalizar aquilo que eles disseram é completamente impossível, não é? Não me conseguia lembrar. (A4: 179-180, professora)

Os restantes dois professores que não têm formação em línguas eslavas não consideram que seja essencial ter conhecimentos das línguas dos aprendentes, mas reconhecem que, se os tivessem, isso seria uma mais-valia:

Ent: he... O facto de não ter formação... he... na... nas Línguas Maternas deles... he... é um entrave para fazer essa comparação, ou não?

A3: Ai, eu gostava de saber as línguas deles, claro. ha... Entrave... não colocava assim, nessa questão. he... he... Algo que... que daria jeito, seria uma mais-valia, sem dúvida [...] (A3: 59-60, professor)

A6: [...] PARA JÁ, a língua... o não saber a língua deles não FOI assim um... um... um obstáculo por aí além. Mas obviamente que se soubesse, se calhar [risos] mais facilmente... he... chegaria a (é).. a essas pessoas que têm mais dificuldades, provavelmente sim. (A6: 38, professora)

Podemos concluir, com base nestes dados, que os professores entrevistados estão recetivos a frequentar formações sobre o funcionamento de línguas eslavas, sendo que para alguns essa é uma necessidade premente que sentem.

6.6. Síntese

Os dados apresentados ao longo deste capítulo permitem-nos caracterizar os sujeitos do nosso estudo quanto aos seus repertórios linguísticos e quanto às suas representações e práticas de rentabilização desse capital linguístico na apropriação da

LP. Não nos podemos esquecer, no entanto, de que cada aprendente representa uma realidade única, com experiências e percursos distintos, pelo que cabe ao professor diagnosticar o perfil dos aprendentes que tem diante de si, bem como adaptar-se ao seu estilo de aprendizagem. Feita esta ressalva, sintetizamos agora os dados referentes aos sujeitos do nosso estudo.

No que se refere à caracterização do perfil linguístico dos 87 informantes do questionário, ressaltam, de uma forma global, os seguintes aspetos:

- é elevado o número de inquiridos que afirma ter duas ou mais LMs (cerca de 45% dos informantes), o que, à partida, facilitará a posterior aprendizagem de línguas;
- a Língua Russa assume grande relevância nos repertórios dos sujeitos, apesar da diversidade de nacionalidades e países de origem representados (de facto, o Russo integra os repertórios de 82 inquiridos; e, nos casos em que é referida mais do que uma LM, uma das línguas é o Russo);
- o número de línguas que cada sujeito domina, em média, não é muito elevado (cerca de 3 línguas, considerando LMs e LNMs); no total, foram referidas 20 línguas;
- à exceção das línguas eslavas e da LP, destaca-se o Inglês, apesar de apenas integrar os repertórios de 15 respondentes, todos com idade inferior a 35 anos.

Este perfil linguístico repercute-se, necessariamente, nas estratégias de rentabilização dos repertórios linguísticos a que estes aprendentes recorrem na apropriação da LP, que fomos identificando ao longo deste capítulo, e que agora resumimos.

As LMs dos indivíduos interagem com a apropriação da LP, pois é nestas línguas que pensam, sendo, conseqüentemente, inevitáveis a transferência e a interferência linguísticas. No entanto, o contributo das LMs para a apropriação da LP

é percebido, de uma forma geral, como negativo. De facto, são apenas 7 os informantes que reconhecem que os conhecimentos das suas LMs facilitam a apropriação da LP; por outro lado, no que se refere ao sistema temporal-aspetual, os indivíduos reconhecem mais evidentemente a interferência causada pelas diferenças entre os sistemas linguísticos (3,5 numa escala de 1 a 5) do que a transferência de estruturas/ valores linguísticos semelhantes (1,8 numa escala de 1 a 5).

Pelo contrário, os conhecimentos de Inglês, para os poucos que dominam esta língua, parecem ser um fator facilitador da apropriação da LP, dadas as semelhanças a nível lexical, mas também gramatical, e o facto de o alfabeto usado ser o mesmo que em LP. É de destacar que os (poucos) informantes que sabem Inglês reconhecem, inclusivamente, mais valor à transferência de conhecimentos desta língua para a apropriação da LP do que à transferência de conhecimentos das suas LMs. No entanto, o contributo dos conhecimentos de Inglês parece ser acidental, pois é rara a rentabilização dos mesmos de forma intencional na apropriação da LP. Quanto à transferência de conhecimentos prévios de outras línguas que não o Inglês ou as LMs, é percebida como pouco relevante, provavelmente pelo facto de aquelas não comparecerem, de uma forma geral, nos repertórios linguísticos dos sujeitos.

As estratégias de apropriação da LP com recurso a outras línguas que os informantes afirmam utilizar com frequência são:

- a consulta de dicionários bilingues, maioritariamente referentes às LMs
 - esta estratégia é utilizada em todos os contextos de apropriação da LP;
- a interajuda que os próprios aprendentes promovem entre si nas aulas de LP, utilizando as suas LMs ou o Russo – línguas estas que funcionam como línguas de mediação, permitindo-lhes clarificar vocabulário e explicar regras de funcionamento da língua;
- a tradução de vocabulário em sala de aula por parte do professor, recorrendo ao Inglês (ou ao Russo, quando o professor tem conhecimentos nesta língua);
- o visionamento de filmes estrangeiros legendados em LP – em contexto

informal de apropriação da LP;

- o uso de manuais de LP escritos nas LMs dos aprendentes – em contexto de autoaprendizagem.

Quanto à comparação linguística, há alguns professores que afirmam que recorrem a esta estratégia, quer com o Inglês quer com as LMs dos aprendentes, mas de forma pouco estruturada e apenas esporadicamente. A tradução enquanto estratégia de ensino e/ou aprendizagem parece ser valorizada, mas, na prática, apercebemo-nos de que a sua utilização é pontual e se resume a palavras ou expressões isoladas, como forma de clarificar vocabulário. O recurso sistemático e produtivo a estratégias de comparação linguística e de tradução seria otimizado se os professores detivessem conhecimentos linguísticos nas LMs dos aprendentes, ou em Russo, como alternativa. Os professores parecem sensíveis a esta questão, demonstrando receptividade à frequência de ações de formação nesta área – inclusivamente, alguns já frequentaram aulas de Russo e mobilizam esses conhecimentos no ensino da LP. Também entre os aprendentes parece circular esta ideia de que seria muito útil que os professores tivessem conhecimentos, ainda que básicos, nas suas LMs, de modo a melhor compreenderem as suas dificuldades e a conseguirem ajudá-los a superar as mesmas. No entanto, não existe muita oferta formativa nesta área a que os professores possam recorrer.

No próximo capítulo, iremos deter-nos sobre as dificuldades linguísticas relativas à apropriação do sistema temporal-aspetual manifestadas pelos informantes do questionário, e complementadas com a perspetiva dos entrevistados.

CAPÍTULO 7 – DIFICULDADES NO TEMPO E ASPETO EM PORTUGUÊS

*Ent: [...] E quais é que são as principais dificuldades
linguísticas que identificou nesse grupo?*
A1: [silêncio] [risos] Principais dificuldades linguísticas...
Para já, os verbos. Os verbos, a conjugação de verbos, é
MUITO difícil para eles.
Ent: Em geral, ou...
A1: Em geral, em geral!
(entrevista A1: 167-170, professora)

7.1. Introdução

Neste capítulo, iremos analisar as respostas dos informantes às perguntas do teste linguístico, no sentido de identificarmos e compreendermos quais as dificuldades linguísticas que aqueles revelam na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP. Iremos também convocar, sempre que oportuno, excertos de entrevistas, quer de aprendentes quer de professores.

Seguindo a lógica estrutural do teste linguístico, organizámos este capítulo em três partes, cada uma subdividindo-se de acordo com as categorias que considerámos relevantes, e cada uma incidindo sobre diferentes grupos de questões do teste linguístico:

- valores temporais – grupo A do teste linguístico;
- valores de modalidade deôntica – grupo B;
- valores aspetuais – grupos C, D, E, F e G.

Esta divisão pretende apenas facilitar a análise dos dados. No entanto, como sabemos, a relação entre valores temporais-aspetuais-modais e formas linguísticas de os exprimir não é unidirecional, pelo que é natural que os dados analisados numa secção remetam também para valores pertencentes a outra.

Antes de procedermos para cada uma dessas secções, iremos analisar dados

mais gerais, que nos permitem obter uma perspetiva mais abrangente da temática em questão.²⁶⁵

7.2. Dificuldades gerais na apropriação do Tempo e Aspeto em Português

Começando pelas representações dos sujeitos quanto às suas dificuldades na apropriação do sistema temporal-aspetual em geral, atentemos nas respostas fornecidas à pergunta II.A.2 do questionário. Nesta questão, era solicitado aos inquiridos que avaliassem de 1 (mínimo) a 5 (máximo) o grau de dificuldade que associavam a determinados tópicos de uma lista, todos eles referentes a valores ou categorias linguísticas relacionados com o sistema temporal-aspetual. As respostas dos inquiridos a esta questão foram sintetizadas no gráfico da Figura 27.

Podemos observar que o tópico considerado mais difícil se refere às formas compostas do modo conjuntivo (média de 3,38), seguido do modo conjuntivo em geral (3,35) e das formas compostas do modo indicativo (3,28). Como iremos constatar adiante, tanto as representações dos inquiridos, aqui enunciadas, como os próprios resultados no teste linguístico apontam no sentido de que o modo conjuntivo e as formas compostas são duas áreas particularmente problemáticas na apropriação do sistema temporal-aspetual por parte deste público (cf. a secção 7.3. *Valores temporais*, principalmente os tópicos 7.3.12.1. *Tempos verbais do modo conjuntivo* e 7.3.12.2. *Tempos compostos*).

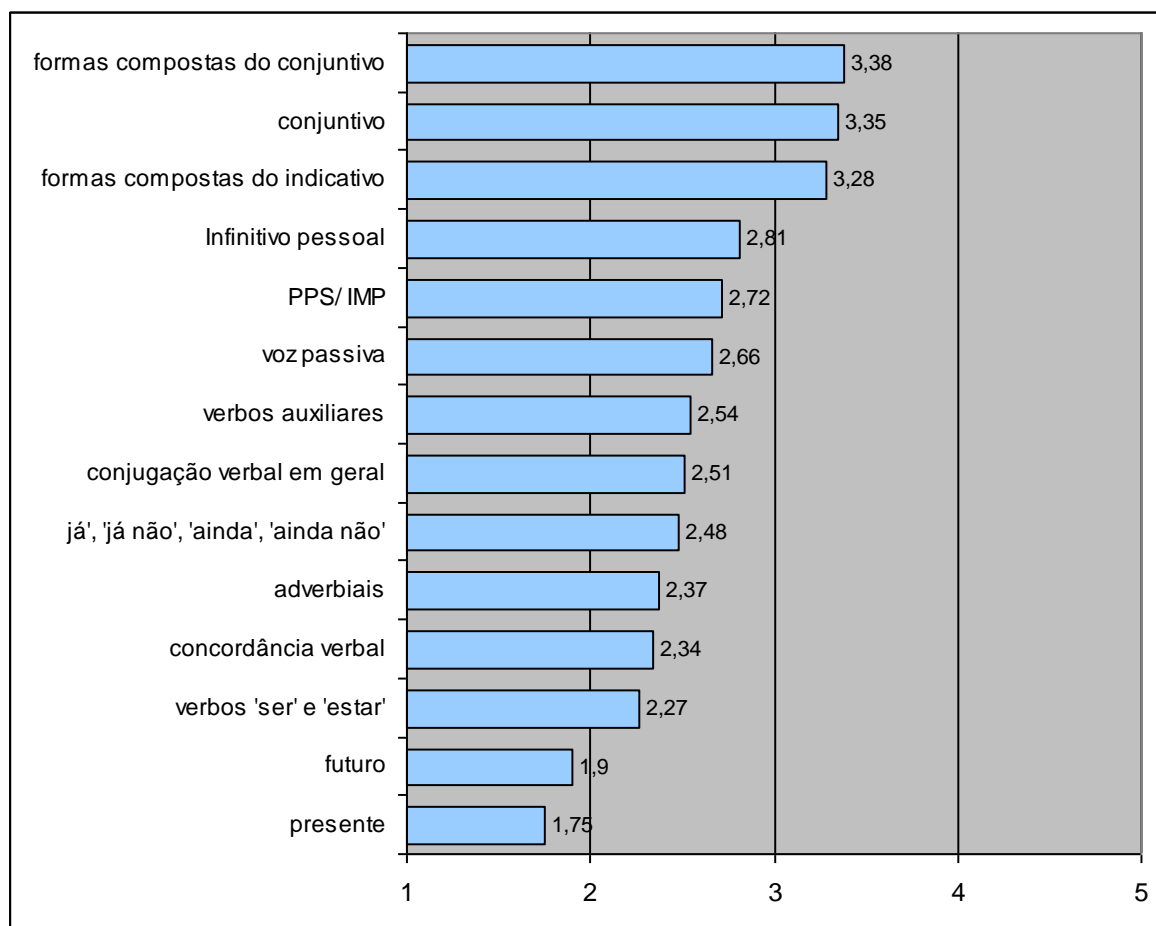
A distinção aspetual entre o PPS e o IMP ocupa também um lugar significativo na tabela (média de 2,72), assim como o uso de verbos auxiliares em perífrases verbais (média de 2,54) e a distinção aspetual entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’ (2,27).

Os advérbios ‘já’, ‘já não’, ‘ainda’ e ‘ainda não’ obtiveram uma média de 2,48 e as expressões advérbias em geral obtiveram 2,37 (as expressões advérbias serão

²⁶⁵ No sentido de melhor se compreender a análise de dados que iremos realizar, propomos que a leitura deste capítulo seja acompanhada da consulta dos instrumentos de recolha de dados, disponíveis nos Anexos 1, 2 e 3. Sobre a seleção das categorias contempladas no teste linguístico, vide 3.7. *Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo*; sobre a construção deste instrumento, vide 4.3.1. *Conceção do teste linguístico*.

referidas na secção 7.3. *Valores temporais*, sempre que oportuno, e em particular no tópico 7.3.12.4. *Expressões adverbiais*).

No fundo da tabela, ou seja, considerados como não constituindo grande dificuldade, aparecem o presente (1,75) e o futuro (1,9), entendidos de forma lata como os tempos verbais e construções perifrásticas que podem remeter para estas faixas temporais.



Legenda: 1 – Não constitui uma dificuldade.
 2 – Constitui uma dificuldade pequena.
 3 – Constitui uma dificuldade média.
 4 – Constitui uma dificuldade grande.
 5 – Constitui uma dificuldade muito grande.

Figura 27. Dificuldades gerais dos inquiridos no sistema temporal-aspetual em Português

A Tabela 22 contém a média dos resultados dos participantes deste estudo em cada grupo de questões do teste linguístico, em percentagem. Os grupos de questões

encontram-se ordenados de acordo com o desempenho obtido pelos informantes, do pior para o melhor classificado. Na primeira coluna, aparece a percentagem de sujeitos que responderam acertadamente com uma cruz (o que significava que tinham a certeza da resposta); na segunda coluna, aparece a percentagem de sujeitos que responderam acertadamente com uma cruz (certeza) ou com duas cruzes (incerteza) (cf. 4.3.1. *Conceção do teste linguístico*).

Tabela 22. Resultados no teste linguístico por grupo de questões

Grupo	Categoria	Certeza (%)	Certeza+dúvida (%)
F	Aspeto – PPS/ IMP	64	66
E	Aspeto – telicidade e adverbais	64	69
A	Tempo	70	75
D	Aspeto – ‘ser’/ ‘estar’	71	75
G	Aspeto – ação reversa	71	80
C	Aspeto – iteratividade	84	85
B	Modalidade deôntica	87	88

Não nos é possível contrastar de forma fidedigna as representações dos aprendentes, veiculadas na pergunta II.A.2 do questionário (cf. gráfico da Figura 27), com os resultados obtidos no teste linguístico (cf. Tabela 22), uma vez que as categorias não eram exatamente as mesmas. Contudo, a leitura da Tabela 22 permite-nos identificar algumas tendências que coincidem com os dados apresentados anteriormente: verificamos que o grupo de questões em que os respondentes revelaram mais dificuldade foi aquele que se referia à distinção entre o PPS e o IMP (64%/ 66%), seguido do grupo que incidia sobre a combinação de adverbais de duração com predicados télicos e atélicos (64%/ 69%); em terceiro lugar, surge o grupo sobre os tempos verbais/ valores temporais (70%/ 75%) – o qual evidenciou as dificuldades associadas ao modo conjuntivo e às formas compostas, como veremos adiante.

A média global dos testes linguísticos foi de 72%, se considerarmos apenas as respostas dadas com certeza, e 76%, se considerarmos todas as respostas corretas (certeza e dúvida).

De uma forma geral, podemos observar que as maiores dificuldades relacionadas com o sistema temporal-aspetual – o qual, como sabemos, não se resume aos verbos – se prendem, precisamente, com a conjugação verbal. Na realidade, mesmo quando questionados sobre quais as maiores dificuldades dos aprendentes em geral, e não apenas no que se refere ao Tempo e Aspeto, os professores foram unânimes em identificar a conjugação verbal:

Ent: he... De... da experiência que tem com... com este tipo de público, quais é que são as principais dificuldades que identifica? A nível linguístico.

A5: A nível... Eu acho que o... os tempos, portanto, fazer a diferença, muitas vezes. [...] (A5: 55-56, professora)

Ent: he... Que... Quais é que foram as principais dificuldades linguísticas que sentiste neles? Que identificaste?

A6: hm... [silêncio] [risos] O... Olha, precisamente, o uso correto de... de tempos verbais, tempos e modos verbais [...] (A6: 43-44, professora)

Há vários fatores, tanto intralinguísticos como interlinguísticos, que contribuem para que a conjugação verbal constitua uma dificuldade para aprendentes de PLNM. Em primeiro lugar, as noções semânticas de tempo, modo e aspeto, independentemente de serem codificadas de diferentes modos, são centrais nas línguas naturais, como afirma Móia (2003):

O tempo ocupa um lugar proeminente nas línguas naturais, ocorrendo de forma quase ubíqua nas produções linguísticas dos falantes. Se tomarmos como exemplo uma língua como o português, esta afirmação é facilmente comprovada verificando-se, por exemplo, (i) que com excepção das estruturas infinitivas, todas as frases possuem um verbo flexionado, ao qual se agregam marcas linguísticas temporais, (ii) que unidades lexicais como *depois*, *quando*, *hoje*, *ano*, *dia* ou *tempo*, entre outras, material essencial para a formação de expressões adverbiais temporais, se contam entre as palavras mais comuns da língua ou (iii) que praticamente qualquer sucessão de frases reflecte um encadeamento temporal – envolvendo avanços, paragens e retrocessos narrativos –, mesmo na ausência de marcadores temporais explícitos (Móia, 2003, pp. 95-96).

Desta forma, o domínio e a correta utilização dos meios linguísticos de que

determinada língua dispõe para expressar as noções de tempo, modo e aspeto são muito importantes para que um falante consiga compreender, produzir e interagir eficazmente nessa língua, tal como a aprendente C4 reconhece:

C4: [...] Se não conseguir... ha... dizer as coisas básicas... he... no... no... no presente de indicativo, no... no PPS e no futuro, simplesmente... ha... uma... uma... uma estrutura qualquer, depois não me consigo comunicar. (C4: 218, polaca)

Por outro lado, a utilização da conjugação verbal em Português, e em outras línguas flexionadas, é quase incontornável, tal como acontece com outras categorias gramaticais, como a flexão nominal em género e número. Significa isto que, ao passo que as lacunas ao nível do vocabulário podem ser colmatadas sem que tal afete muito a fluência (através do recurso a palavras sinónimas ou equivalentes, a paráfrases, a explicações, etc.), a conjugação verbal é exigida com muita frequência, a cada verbo ou grupo verbal que o aprendente quer utilizar, e não existem muitas estratégias a que se possa recorrer para remediar falhas a este nível sem afetar a fluência e/ou a correção do que se pretende transmitir:

Ent: E expressões com adv.. adver.. adverbiais?

B3: Não. Não sei, não acho difícil.

Ent: Não?

B3: Acho difícil... mais difícil são os tempos, mesmo, agora... Dá sempre para evitar, por exemplo [risos]. Porque os tempos não dá para evitar, tens... ha... Agora, o resto dá para... modificar a frase, dizer com mais frases, mais... não sei... usar adjetivos [risos], usar outras coisas! Não sei. (B3: 133-136, ucraniana)

Podemos dar um exemplo, retirado da entrevista do aprendente C7, em que o uso incorreto dos tempos verbais dificulta a compreensão da localização temporal das situações descritas:

C7: Porque eu estou a viver aqui... ha... 8 meses sem documentos. Patrão não quer fazer para mim documentos, ha... e eu não estou perceber Língua Português, não é?, e isso não está a saber ler... l.. lei, tudo, tudo. E ele... ele não quer pagar-me [risos] “Sigurança” Social, por isto, e... Depois de eu fazer para mim

[incompreensível] ha... o meu documentos... eu já depois no ensino... vai estudar. Falar com amigos, russos, ucranianos, «Onde está aqui? Onde tem cursos?» e depois... he... vou estudar. (C7: 68, russo)

O uso do presente do indicativo no início deste excerto, por vezes combinado com a perífrase ‘estar a + V_{INF}’, induz a leitura de simultaneidade em relação ao momento da enunciação, ou seja, o valor temporal de presente, tendo como referência o momento da entrevista. Na segunda parte, o uso da perífrase ‘ir + V_{INF}’ no presente induz a leitura de posterioridade em relação ao momento da entrevista, isto é, de futuro, pelo que se depreende que o entrevistado ainda iria regularizar os seus documentos e só depois iria começar a frequentar aulas de LP. Na realidade, todas estas situações se referem ao passado. O entrevistado C7 chegou a Portugal em 2001 e referia-se, neste excerto, aos primeiros oito meses da sua estadia.

No início da apropriação da LP (assim como de outras línguas) por aprendentes não nativos (não só eslavófonos, mas em geral), o domínio da conjugação verbal é frágil (cf. 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto*), sendo comum a utilização dos verbos não conjugados, no infinitivo, como referem vários professores, entre eles o entrevistado A3:

A3: [...] numa primeira fase, ha... usam os infinitivos para tudo. E o infinitivo serve para... para qualquer pessoa verbal, serve para qualquer tempo verbal. [...] Quero acreditar que o facto de... he... eles... he... todos os alunos têm... têm dicionário de... da sua Língua Materna e de Português, e... e... e vice-versa, ha... de, quando vão verificar como é que se diz determinada palavra, determinado verbo em... em Português, pois vão encontrar não conjugado, vão encontrar o infinitivo, e portanto a partir daí o infinitivo dá para qualquer pessoa, para qualquer tempo. Essa é a primeira grande dificuldade... ha... «Eu ir à loja», «Eu ir à escola», «Eu estudar»... ha... he... são algumas frases que... que eu ainda fui ouvindo no início [...] (A3: 72, professor).

Outro fator que contribui para as dificuldades sentidas na flexão verbal em LP consiste no facto de o pleno domínio da conjugação verbal implicar um significativo esforço de memorização, dada a grande quantidade e diversidade de morfemas

flexionais – de tempo-modo-aspeto e de pessoa-número, variando ainda consoante a conjugação a que os verbos pertencem (primeira, segunda ou terceira) –, as formas nominais, as formas compostas, as perífrases verbais e a existência de verbos irregulares. De acordo com Branco, Costa e Nunes (2007, p. 157), a cada lema verbal não defetivo em Português correspondem tipicamente 160 formas conjugadas. Este número contrasta fortemente com a conjugação verbal em Russo, por exemplo, na qual, como vimos, apenas existem três tempos morfológicos – o presente, com 6 formas verbais, o passado, com 4, e o futuro, que pode ser sintético (retomando a flexão de presente, mas adicionada a uma base diferente) ou analítico (usando a flexão de presente no auxiliar e o infinitivo no verbo principal). Se a estas formas verbais somarmos as formas não finitas e o imperativo, podemos estimar que a cada lema verbal em Russo correspondam cerca de 15 formas conjugadas. Esta diferença significativa entre a LP e o Russo dá azo a comentários como o da entrevistada B2:

B2: [...] Se nós começássemos a começar a per.. a perguntar às pessoas quais são as maiores dificuldades, às pessoas russófonas, todos dizem, «Ai, o passado! [risos] Ai, o condicional, o conjuntivo! Minha Nossa Senhora! Com tantas formas para decorar!» (B2: 306, russa).

A este esforço de memorização acresce o esforço de compreensão dos valores de tempo-modo-aspeto que as diversas categorias verbais podem assumir, o que é ainda dificultado pelo facto de categorias verbais e valores de tempo-modo-aspeto não terem uma correspondência unidirecional – cada tempo verbal pode assumir diversos valores e um mesmo valor pode ser veiculado por mais do que um tempo verbal.

Os fatores até agora apresentados, que contribuem para que a apropriação e o uso do sistema temporal-aspetual constituam uma dificuldade para falantes não nativos, serão comuns a qualquer aprendente de PLNM e, eventualmente, até a aprendentes de outras LNM, principalmente no caso da apropriação de línguas flexionadas. No entanto, existe um outro fator que intervém neste processo: as diferenças e semelhanças entre o sistema temporal-aspetual da língua-alvo (LP) e das

restantes línguas que o sujeito domina – com destaque, no caso destes aprendentes, para as LMs (cf. a secção 3.6.), visto que estas assumem grande preponderância nos seus repertórios linguísticos (cf. o Capítulo 6). Como já afirmámos anteriormente, é muito difícil destringir se determinada dificuldade linguística manifestada por um aprendente se deve à influência de conhecimentos linguísticos prévios ou a outros fatores. No entanto, o conhecimento dos principais pontos de contacto e de afastamento entre os sistemas linguísticos que interagem na apropriação de uma nova língua pode ser rentabilizado de diversas formas, tanto pelos próprios aprendentes como pelos professores (cf. a secção 2.3.2. *Rentabilização dos repertórios linguísticos*).

Iremos, agora, analisar os dados relativos às dificuldades dos nossos informantes em cada uma das categorias definidas previamente, começando pelos valores temporais.

7.3. Valores temporais

Para a reflexão sobre as dificuldades dos inquiridos ao nível dos valores temporais expressos pelos tempos verbais, reportar-nos-emos às respostas ao grupo A do teste linguístico e às entrevistas.

O grupo A do teste linguístico era constituído por 23 frases, que, no seu conjunto, continham todos os tempos verbais, com diversas valências temporais, que considerámos serem mais necessários ao público em causa (sobre os critérios de seleção adotados, vide 3.7. *Categorias de Tempo e Aspeto primordiais para o público-alvo*). Os sujeitos tinham de ouvir as frases (duas vezes cada uma) e registar numa tabela o tempo a que julgavam que cada uma se referia, de entre as hipóteses fornecidas – ‘passado’, ‘presente’ ou ‘futuro’. Deveriam assinalar as respostas com uma cruz (X) no caso de terem a certeza ou com duas cruze (XX) se tivessem dúvidas (cf. 4.3.1. *Conceção do teste linguístico*).

Podemos observar na Tabela 23 a distribuição das respostas a cada frase pelos três valores temporais. Para cada um destes, apresenta-se uma coluna com o número de respostas dadas com certeza (uma cruz), outra coluna com o número de respostas

dadas com dúvida (duas cruces) e outra coluna com o total destas duas (os valores destacados com sombreado referem-se à resposta correta para cada frase). O último grupo de colunas da tabela apresenta o número de sujeitos que não responderam, o número de respostas inválidas e o total destes dois grupos. Partindo dos dados sintetizados na Tabela 23, ordenámos as frases na Tabela 24, da frase que obteve maior número de respostas corretas para a que obteve menor número.²⁶⁶ Estas duas tabelas deverão ser tomadas como referência ao longo de toda esta secção e respetivos tópicos.

Antes de passarmos à análise propriamente dita, cumpre-nos tecer duas considerações prévias.

A primeira prende-se com o facto de algumas frases serem complexas, contendo mais do que um tempo verbal. Existem dois casos em que tal acontece: i) quando os tempos verbais cuja compreensão se pretendia testar não ocorrem, normalmente, em frases simples, como é o caso dos tempos verbais do modo conjuntivo (exceto quando existe elipse, ou apagamento à superfície, do elemento subordinante); ii) quando os tempos verbais cuja compreensão se pretendia testar podem assumir mais do que um valor temporal, tendo sido necessária a inclusão de uma expressão adverbial ou oração que delimitasse o valor temporal. Nestes casos, analisaremos cada tempo verbal por si, mas tendo em mente que não é possível saber se a facilidade ou dificuldade que os inquiridos manifestaram na resposta a essas frases se deverá a um ou ao outro dos tempos verbais presentes.

²⁶⁶ Este esquema de apresentação será utilizado para os outros grupos de questões.

Tabela 23. 'A que tempo se refere cada frase?'

Frases		Passado			Presente			Futuro			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1	O João ontem foi ao cinema.	83	0	83	1	0	1	0	1	1	1	1	2
2	O João vai mudar de emprego.	1	0	1	9	2	11	73	0	73	2	0	2
3	O João mora no Porto.	3	0	3	82	0	82	1	0	1	1	0	1
4	O João tem estado doente nestes últimos dias.	23*	4	27*	39*	12	51*	4	0	4	5	0	5
5	Nessa altura o João gostava muito de morangos.	39	6	45	20	4	24	10	4	14	3	1	4
6	O João faz anos para a semana.	1	0	1	13	1	14	64	4	68	4	0	4
7	Se tiveres tempo, podemos falar agora.	1	0	1	67	9	76	6	1	7	3	0	3
8	A Terra gira à volta do Sol.	7	2	9	64	3	67	6	1	7	4	0	4
9	Se o João para o ano já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.	9	2	11	11	1	12	59	1	60	4	0	4
10	Quando a Maria chegou a casa, o João já tinha saído.	69	1	70	6	3	9	3	1	4	4	0	4
11	O João está a ver televisão.	2	0	2	81	0	81	2	0	2	2	0	2
12	Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.	48	6	54	2	1	3	20	1	21	9	0	9

Frases		Passado			Presente			Futuro			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
13	Talvez o João venha no dia 15 deste mês.	3	1	4	4	3	7	64	7	71	5	0	5
14	Quando chegares a casa, o João já saiu.	29	6	35	12	7	19	25	1	26	5	2	7
15	O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai!	80	4	84	0	0	0	0	0	0	2	1	3
16	Se o João tivesse mais dinheiro na altura, tinha comprado um carro melhor do que este.	46	3	49	3	2	5	26	3	29	3	1	4
17	Quando chegares a casa talvez o João já tenha chegado.	3	1	4	27	6	33	41	3	44	5	1	6
18	Se me saísse o Euromilhões na próxima sexta-feira, partia logo de viagem.	7	0	7	1	0	1	73	4	77	1	1	2
19	Talvez tenha deixado a minha carteira em casa do João.	58	3	61	12	6	18	4	0	4	3	1	4
20	Não sei do João, talvez esteja em casa.	2	2	4	62	10	72	5	0	5	4	2	6
21	Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.	0	1	1	20	2	22	54	6	60	4	0	4
22	Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.	8	1	9	55	6	61	11	2	13	3	1	4
23	Se o João tiver visto as notícias entretanto, já soube do acidente.	49	7	56	14	4	18	6	0	6	6	1	7

* Na resposta à frase 4, dois inquiridos assinalaram simultaneamente 'passado' e 'presente', em ambos os casos com apenas uma cruz. Para facilitar a apresentação dos dados, uma dessas respostas foi contabilizada no 'passado' (certeza) e outra no 'presente' (certeza), uma vez que se aceitava como correta qualquer uma dessas respostas ('passado', 'presente' ou 'passado e presente').

Tabela 24. 'A que tempo se refere cada frase?' – total de respostas certas

Ordem	N.º	Frases	Respostas certas
1.º	15	O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai!	84
2.º	1	O João ontem foi ao cinema.	83
3.º	3	O João mora no Porto.	82
4.º	11	O João está a ver televisão.	81
5.º	4	O João tem estado doente nestes últimos dias.	78
6.º	18	Se me saísse o Euromilhões na próxima sexta-feira, partia logo de viagem.	77
7.º	7	Se tiveres tempo, podemos falar agora.	76
8.º	2	O João vai mudar de emprego.	73
9.º	20	Não sei do João, talvez esteja em casa.	72
10.º	13	Talvez o João venha no dia 15 deste mês.	71
11.º	10	Quando a Maria chegou a casa, o João já tinha saído.	70
12.º	6	O João faz anos para a semana.	68
13.º	8	A Terra gira à volta do Sol.	67
14.º	19	Talvez tenha deixado a minha carteira em casa do João.	61
15.º	22	Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.	61
16.º	9	Se o João para o ano já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.	60
17.º	21	Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.	60
18.º	23	Se o João tiver visto as notícias entretanto, já soube do acidente.	56
19.º	12	Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.	54
20.º	16	Se o João tivesse mais dinheiro na altura, tinha comprado um carro melhor do que este.	49
21.º	5	Nessa altura o João gostava muito de morangos.	45
22.º	17	Quando chegares a casa talvez o João já tenha chegado.	44
23.º	14	Quando chegares a casa, o João já saiu.	26

A segunda consideração prévia que nos parece relevante tecer, antes de passarmos à análise dos dados, refere-se à presença de expressões adverbiais em algumas frases. Sempre que foi possível, evitou-se a inclusão de adverbiais, de modo a que os inquiridos tivessem de se basear exclusivamente nos tempos verbais para compreender o valor temporal dos enunciados – como vimos anteriormente, numa fase inicial de apropriação de uma LNM, as expressões adverbiais são o principal meio linguístico em que os aprendentes se baseiam para compreender e veicular valores temporais-aspetuais, num estágio em que o domínio da morfologia verbal é ainda frágil (cf. 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto*). No entanto, uma vez que este exercício se suportava de frases soltas, sem qualquer contexto situacional ou linguístico, a delimitação do valor temporal de alguns tempos verbais que podem assumir mais do que um valor temporal, e que não podia ser feita através de estruturas de subordinação, socorreu-se da inclusão de adverbiais. Foi o caso das frases 1, 4, 6, 7, 9, 15, 18 e 22, em que as referências deíticas nelas presentes tornariam, à partida, desnecessária a compreensão do valor temporal dos tempos verbais coexistentes, uma vez que aquelas transmitem informação temporal inequívoca – “ontem” e “nestes últimos dias” indicam anterioridade relativamente ao momento da enunciação (passado); “agora” e “neste momento” indicam simultaneidade (presente); e “para a semana”, “para o ano” e “na próxima sexta-feira” indicam posterioridade (futuro). Deste modo, as respostas correspondentes a estas frases seriam denunciadas pelas próprias expressões adverbiais, como aconteceu no caso seguinte:

Ent: ‘Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro’.

C6: É presente, mas... he... con.. condicional.

Ent: E porque é que é presente?

C6: ‘Neste momento’. (C6: 494-497, sérvia)

Ainda assim, podemos observar que, ao contrário do que seria de esperar, estas frases não ocupam todas os primeiros lugares da tabela: situam-se nas posições 1, 2, 5, 6, 7, 12, 15 e 16. Deste modo, a compreensão de alguns tempos verbais poderá

ter sido facilitada pela presença de expressões adverbiais; no entanto, verificamos que essas frases obtiveram número variável de respostas corretas, o que significa que a presença desses adverbiais não foi suficiente para tornar inequívoco o seu valor temporal e, por conseguinte, significa que houve outros fatores a influenciar a compreensão do seu valor temporal. No seguinte excerto, por exemplo, é visível que o entrevistado C5 hesitou entre o valor de ‘presente’ do advérbio “agora” – o qual sabemos que compreendeu, pois traduziu-o corretamente para Russo – e o valor temporal do futuro simples do conjuntivo, que nesta frase é de ‘presente’, mas que, como o próprio nome do tempo verbal indica, é frequentemente de ‘futuro’:

Ent: he... A outra: ‘Se tiveres tempo, podemos falar agora’.

C5: Futuro.

Ent: Esta...

C5: ha... ‘Se tiveres’... ‘se tiveres’, ‘se tiveres’ – futuro. [silêncio] ‘Falar agora’...

Ent: ‘Se tiveres tempo, podemos falar agora’.

C5: [incompreensível] *sieitchas* [сейчас; trad: ‘agora’]... Acho que futuro. (C5: 117-122, ucraniano)

Havia ainda outras quatro frases (5, 13, 16 e 23) em que eram usadas expressões adverbiais, mas que, só por si, não delimitavam o valor temporal, pois podiam referir um tempo anterior ou posterior ao momento da enunciação (mas excluía a possibilidade de simultaneidade – ‘presente’²⁶⁷): “Nessa altura”, “no dia 15 deste mês”, “na altura” e “entretanto”.

Feitas estas duas ressalvas, passemos à análise das respostas. Uma vez que as duas frases em que os inquiridos revelaram menor dificuldade recorriam uma ao presente do indicativo e a outra ao PPS, começaremos por analisar primeiramente estes tempos verbais. Partindo dessa ordem, analisaremos seguidamente as frases contendo os restantes tempos do modo indicativo, por uma questão de proximidade modal. Finalmente, analisaremos as frases que contêm formas do conjuntivo. Algumas frases serão mencionadas em mais do que um momento, por serem

²⁶⁷ Exceto o adverbial “entretanto”, que também pode ser usado com valor ‘presente’.

complexas e, assim, conterem mais do que uma forma verbal – cada uma será analisada isoladamente, a propósito de cada tempo. Concluiremos esta secção com uma análise global dos resultados.

7.3.1. Presente do indicativo

A frase que suscitou menos dúvidas recorria ao presente do indicativo com valor de passado, valor esse que era estabelecido pelo adverbial “ontem”. Em nosso entender, foi precisamente a presença deste adverbial que desambiguou o valor temporal da frase, como a entrevistada C6 parece confirmar:

Ent: he... ‘O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai’.

C6: ‘Ontem’ é passado. [...]

Ent: Esta frase foi... foi simples de perceber que está no passado...

C6: Sim.

Ent: Sim.

C6: hm hm.

Ent: Por causa do ‘ontem’.

C6: Do ‘ontem’. Sim. (C6: 404-405; 450-455, sérvia)

Relativamente às outras frases em que era utilizado o presente do indicativo, com diversos valores e integrando diversas estruturas gramaticais, observamos que a frase 3 (que representava o presente durativo) e a frase 11 (que representava o presente cursivo, com recurso à perífrase aspetual ‘estar a + V_{INF}’) não constituíram uma dificuldade para os inquiridos, ocupando as posições 3 e 4 da tabela e acolhendo 82 e 81 respostas corretas, respetivamente.

Pelo contrário, a frase 2 (valor de futuro, com recurso à perífrase temporal ‘ir + V_{INF}’), a frase 6 (valor futuro, com recurso a um adverbial) e a frase 8 (valor atemporal, gnómico) não foram de fácil compreensão, ocupando, respetivamente, as posições 8, 12 e 13 e reunindo 73, 68 e 67 das respostas corretas. Atentemos mais detalhadamente nas respostas a estas três frases.

Começando pela frase 2, em que era utilizado o presente do indicativo juntamente com a perífrase ‘ir + V_{INF}’ – adquirindo, assim, valor futuro –, houve 11

inquiridos que atribuíram o valor de presente, 9 deles com elevada certeza. Possivelmente, estes aprendentes ainda não teriam apreendido o valor de futuro que esta perífrase temporal transmite, valorizando antes o facto de a flexão verbal se encontrar no presente do indicativo, cujo valor prototípico é de presente:

Ent: Então, a primeira: 'O João vai mudar de emprego'.

C2: ha... Tá no presente, porque tá a dizer que ele agora vai... vai mudar o... o seu emprego neste mo.. pronto, neste momento. (C2: 137-138, ucraniana)

Também na frase 6 houve um número significativo de indivíduos a responder 'presente' – 14 sujeitos, apenas 1 dos quais não tendo certeza. A explicação será a mesma que para a frase anterior:

Ent: A seguir: 'O João faz anos para a semana'.

C2: ha... hm... [silêncio] ha... É presente... ha... e... indica também que a situação é... é neste momento que ele vai fazer. Acho eu.

Ent: E o que é que te dá essa informação? De presente? [...] Qual é a palavra, ou qual é que é...

C2: 'Faz'.

Ent: 'Faz'.

C2: Sim. (C2: 141-143; 147-150, ucraniana)

A entrevistada C6 hesita entre o valor de presente normalmente veiculado pelo tempo verbal e o valor de futuro transmitido pelo adverbial "para a semana":

Ent: A seguir, 'O João faz anos para a semana'.

C6: he... É presente, mas... he... é futuro também.

Ent: É presente? Porquê?

C6: Porque 'faz' é presente, mas 'para a semana'... é...

Ent: Mas quando é que ele faz anos?

C6: [incompreensível]

Ent: Quando é que é o aniversário dele?

C6: Para a semana? 'Faz a.. anos para a semana'... ha... ha... Na seguinte semana.

Ent: Então, é presente ou futuro?

C6: Futuro [risos]! (C6: 354-363, sérvia)

Quanto à frase 8, que recorria ao presente do indicativo com valor atemporal,

houve 67 sujeitos que responderam, corretamente, ‘presente’, 9 que responderam ‘passado’ e 7 que responderam ‘futuro’. Talvez a diversidade de respostas se deva ao facto de o valor temporal desta frase ser alargado, estendendo-se ao passado e ao futuro. Ainda assim, permanece a dúvida sobre se os 16 inquiridos que não responderam ‘presente’ terão compreendido a abrangência temporal do presente do indicativo nesta frase e em contextos similares.

Havia ainda duas frases complexas em que constava o presente do indicativo (frases 7 e 20), mas em que este tempo era usado apenas para restringir ao ‘presente’ o valor temporal do futuro do conjuntivo e do presente do conjuntivo, respetivamente. A frase 7 ocupa a 7.^a posição da Tabela 24, com 76 respostas corretas, mas com grande número de respostas com dúvida (9 respostas). Houve 7 inquiridos que responderam ‘futuro’, talvez induzidos em erro pela presença do futuro do conjuntivo, e um que respondeu ‘passado’.

No caso da frase 20, que recorria ao presente do indicativo e ao presente do conjuntivo, a posição ocupada na Tabela 24 é a 9.^a, com 72 respostas corretas, também com elevado grau de dúvida (10 respostas com dúvida). As respostas incorretas dividiram-se pelo ‘futuro’ (5 respostas com certeza) e pelo ‘passado’ (4 respostas, 2 com certeza e 2 com dúvida).

7.3.2. Pretérito perfeito simples do indicativo

Depois de analisadas todas as respostas a frases que continham o presente do indicativo, passemos ao tempo verbal que consta na frase que ocupa a 2.^a posição da Tabela 24 – o PPS. A frase 1 conglomerou 83 respostas certas, tendo provavelmente concorrido a seu favor a presença do adverbial “ontem”.

As restantes frases que contêm este tempo verbal congregam outros tempos verbais (frases 10, 14 e 23). A frase 10 pretendia testar a compreensão do valor temporal de passado (anterior) veiculado pelo pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo e ocupa a 11.^a posição da Tabela 24, com 70 respostas certas, 9 respostas no ‘presente’ e 4 no ‘futuro’.

A frase 23, que incidia primordialmente sobre o futuro composto do conjuntivo num contexto em que este tempo adquiria valor de passado, revelou-se mais problemática, ocupando a posição 18 e recolhendo apenas 56 respostas corretas; as restantes respostas incidiram sobre o ‘presente’ (18 respostas, 14 das quais com certeza) e 6 sobre o ‘futuro’ (todas com certeza).

Por fim, a frase 14, que pretendia testar a compreensão do PPS num contexto em que este adquiria valor de futuro (futuro anterior, em substituição do futuro composto do indicativo), foi a que obteve piores resultados no global, ocupando o último lugar da tabela, com apenas 26 respostas certas; 35 inquiridos responderam ‘passado’ (29 com certeza e 6 com dúvida) e 19 responderam ‘presente’ (12 com certeza e 7 com dúvida). O elevado número de respostas ‘passado’ não nos surpreendeu, uma vez que este é o valor primário do PPS, ou seja, aquele que provavelmente os informantes associariam imediatamente a este tempo, como aconteceu com o entrevistado C5:

Ent: [...] Depois, ‘Quando chegares a casa, o João já saiu’.

C5: [silêncio] ‘Quando chegares’... [silêncio] Não é passado? Se ‘João já saiu’... ‘Já saiu’, já passado! (C5: 125-126, ucraniano)

7.3.3. Pretérito perfeito composto do indicativo

Quanto ao PPC, havia apenas uma frase que continha este tempo (frase 4) e obteve 78 respostas corretas, ocupando a 5.^a posição na tabela. No entanto, tal só aconteceu porque considerámos como corretas tanto a resposta ‘passado’ (26 inquiridos selecionaram esta opção) como a resposta ‘presente’ (50 inquiridos, 12 com dúvida), como ambas (2 inquiridos). Na verdade, não é possível determinar se os inquiridos compreendem que a situação retratada nesta frase, por se tratar de um estado e por ação do PPC, tem início no passado e se estende até ao presente. Por outro lado, não podemos ignorar que esta frase tinha a vantagem de recorrer ao adverbial “nestes últimos dias”, o qual torna mais evidente o seu valor temporal. Às dificuldades relacionadas com a compreensão do valor temporal de continuidade

desde um tempo passado até ao presente resultante da combinação do PPC com situações estativas, somam-se as dificuldades na compreensão do valor aspetual iterativo que este tempo assume quando associado a situações eventivas, como veremos adiante (cf. o tópico 7.5.1. *Iteratividade*).

7.3.4. Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo

Continuando a nossa análise, atentemos agora no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo. O valor temporal das frases que continham este tempo não parece ter sido de fácil compreensão.

Das três frases (10, 12 e 16), a que obteve melhor classificação foi a frase 10 (11.^a posição, 70 respostas certas), em que este tempo assumia o seu valor primário de passado anterior a outra situação passada.

Nas outras duas frases, este tempo verbal era usado em substituição do condicional composto, assumindo valor contrafactual, ou seja, representando uma situação que aconteceria no passado como consequência de outra situação, a qual não se realizou. A frase 12 ocupa a 19.^a posição, com apenas 54 respostas corretas (21 inquiridos responderam ‘futuro’, apenas 1 com dúvida, 3 responderam ‘presente’ e 9 não responderam, tendo sido a frase a que um maior número de inquiridos não respondeu, admitindo, assim, que não sabiam a resposta). A frase 16 (valor de passado) obteve ainda piores resultados: com 49 respostas corretas, ocupa a 20.^a posição (29 inquiridos responderam ‘futuro’, 26 com certeza, e 5 responderam ‘presente’). É curioso que a maior parte dos inquiridos que não acertou na resposta tenha interpretado o valor temporal destas frases como ‘futuro’. Talvez isso tenha acontecido pelo facto de este tempo assumir, nestas frases, o valor temporal de posterioridade em relação à situação que seria condição para a sua realização – como sabemos, quando o ponto de referência é o momento da enunciação, a posterioridade é sinónimo de ‘futuro’, o que poderá ter, de alguma forma, induzido alguns inquiridos em erro. Outra hipótese para o elevado número de respostas incidir sobre o ‘futuro’ poderá ser a presença do pretérito imperfeito do conjuntivo, numa frase, e do

pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo noutra – dado que ambos estes tempos podem assumir o valor de futuro, nas circunstâncias adequadas (cf. os tópicos 3.5.4.14. e 3.5.4.15.). De uma forma ou de outra, a dificuldade de compreensão do valor temporal destas duas frases poderá ter sido agravada pela presença de tempos compostos e de formas verbais do modo conjuntivo.

7.3.5. Pretérito imperfeito do indicativo

No que se refere aos tempos do modo indicativo, falta-nos analisar as respostas relativas ao IMP. Das quatro frases que recorriam a este tempo, a melhor classificada foi a frase 18, em que este tempo era usado em substituição do condicional simples, neste caso com valor temporal de futuro, condicionado pelo adverbial “na próxima sexta-feira”. Ocupa o 6.º lugar da tabela, com 77 respostas certas – para além destas, 7 inquiridos responderam ‘passado’ e 1 respondeu ‘presente’.

As frases 22 e 9 obtiveram classificações muito inferiores à frase 18, ocupando as posições 15 e 16, com 61 e 60 respostas corretas. Os respondentes que não acertaram dividiram-se pelos restantes valores temporais: no caso da frase 22, que tinha valor ‘presente’, houve 13 sujeitos que responderam ‘futuro’ e 9 ‘passado’; quanto à frase 9 (valor de futuro), 12 sujeitos responderam ‘presente’ e 11 ‘passado’.

Não encontramos nenhum fator que diferencie substancialmente a frase 18 das frases 9 e 22, e que pudesse justificar tão grande discrepância de resultados:

- tal como a frase 18, também as frases 22 e 9 utilizam o IMP em substituição do condicional simples (a 22 com valor ‘presente’ e a 9, tal como a frase 18, com valor ‘futuro’);
- em todas elas existe uma oração subordinada adverbial condicional em que é utilizado um tempo do conjuntivo (o pretérito imperfeito na frase 22, tal como na frase 18, e o pretérito mais-que-perfeito na frase 9);
- em todas estas frases existe uma expressão adverbial que delimita inequivocamente o valor temporal (18 – “na próxima sexta-feira”; 22 – “neste momento”; 9 – “para o ano”).

Eventualmente, a expressão adverbial usada na frase 18 poderá ser mais óbvia, por conter o vocábulo “próxima”, que remete imediatamente para posterioridade; as expressões “neste momento” e “para o ano”, apesar de também restringirem inequivocamente o valor temporal das frases em que se inserem, poderão ser de mais difícil apropriação/ compreensão para um aprendente que não tem a LP como LM (“momento” e “ano” podem referir qualquer valor temporal – passado, presente ou futuro; a variação do valor temporal entre “neste momento” e “nesse momento” pode parecer subtil a um aprendente de PLNM, agravada pela semelhança ao nível sonoro²⁶⁸; a presença da preposição “para” em “para o ano” também poderá constituir uma dificuldade, já que a apropriação das preposições é, também ela, uma área problemática²⁶⁹; ...).

Se compararmos o desempenho dos sujeitos em frases que contêm o IMP como substituto do condicional simples (frases 9, 18 e 22, analisadas no parágrafo anterior) com o seu desempenho em frases que contêm o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo como substituto do condicional composto (frases 12 e 16, analisadas anteriormente a propósito daquele tempo verbal), constatamos que o primeiro foi muito superior. Apesar da proximidade ao nível da construção sintática – todas as frases em causa contêm uma oração subordinada adverbial condicional, onde é utilizado um tempo do conjuntivo –, os resultados foram díspares. Recordamos que as frases com IMP ocupam as posições 6, 15 e 16 (77, 61 e 60 respostas corretas) e as frases com o pretérito mais-que-perfeito composto ocupam as posições 19 e 20 (54 e 49 respostas corretas). A maior dificuldade verificada no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo poderá resultar do facto de se tratar de um tempo composto.

Finalmente, retomando a reflexão sobre o IMP, a frase que obteve piores resultados foi a frase 5, que se encontra quase no fim da tabela, na 21.^a posição, com apenas 45 respostas certas (6 com dúvida). Nesta frase, o IMP assumia o seu valor

²⁶⁸ Cf. o próximo excerto de entrevista apresentado (p. 403), em que a aprendente C6 revela precisamente esta dificuldade.

²⁶⁹ Cf. a nota de rodapé n.º 203.

temporal primário de passado, reforçado pelo adverbial “nessa altura”, e o valor aspetual de situação única e contínua, dada a natureza semântica do predicado, que consistia num estado (‘gostar de morangos’). Tratando-se de um tempo verbal simples, do modo indicativo, e sendo um dos primeiros tempos verbais que são lecionados, sendo focado, numa fase inicial de ensino, o seu valor primário de passado (e não de substituto do condicional simples, caso em que pode assumir outros valores temporais), não conseguimos encontrar uma explicação que justifique o facto de 24 sujeitos terem respondido ‘presente’ (20 com certeza) e 14 terem respondido ‘futuro’ (10 com certeza). Estará o fraco desempenho dos respondentes nesta frase relacionado com a proximidade sonora entre a forma verbal ‘gostava’ e as formas verbais equivalentes no presente (‘gosta’) e no futuro simples do indicativo (‘gostará’)? Ou, mais provavelmente, como avançámos anteriormente, terá estado o adverbial “Nessa altura” na origem da incompreensão?

Ent: he... A seguir, he... ‘Nessa altura o João gostava muito de morangos’.

C6: he... ‘Nessa altura... o João gostava... muito de...’ ‘Nessa altura’, ha... na minha cabeça é agora, mas n.. n.. não só agora... Eh, penso que é mesma coisa, ‘nessa altura’... ha... passado e... e presente.

Ent: O que é que... o que é que dá ideia de presente?

C6: he... ‘Nesta altura’.

Ent: Não é ‘nesta’, é ‘nessa’.

C6: Ah, ‘nessa altura’! he... ‘Nessa’... então é passado!

Ent: ‘Nessa altura’ é passado?

C6: Sim. (C6: 346-353, sérvia)

À semelhança da entrevistada C6, o entrevistado C8 tentou igualmente decifrar o valor temporal da frase primeiramente pelo valor do adverbial, o qual também não compreendeu (C6 – “*nessa* altura”; C8 – “*naquela* altura”). Só num segundo momento atentou no tempo verbal, destacando o morfema flexional ‘-va’, característico do IMP dos verbos pertencentes à 1.^a conjugação:

Ent: [...] A frase: ‘Nessa altura o João gostava muito de morangos’.

C8: Passado.

Ent: Porquê?

C8: Porque 'naquela altura'.

Ent: [silêncio] ha... 'O Jo..'

C8: 'GostaVA'... 'gostaVA'... pronto, 'gostava' é... é passado. (C8: 225-230, uzbeque)

7.3.6. Presente do conjuntivo

Com a análise das respostas às frases com o IMP, terminámos a reflexão quanto à compreensão, por parte dos sujeitos inquiridos, dos diversos valores temporais que os tempos do modo indicativo podem assumir. Passemos, então, ao modo conjuntivo. Muitas frases contendo tempos do conjuntivo foram já analisadas, aquando da reflexão sobre frases complexas contendo verbos no indicativo numa oração e verbos no conjuntivo na outra oração. Ainda assim, essas frases voltarão a ser referidas, pois importa-nos verificar quais dos valores temporais que cada tempo pode veicular foram mais facilmente apreendidos/ compreendidos pelos inquiridos.

Comecemos pelo presente do conjuntivo. As duas frases que continham este tempo verbal, uma com valor 'presente' (frase 20) e a outra com valor 'futuro' (frase 13), obtiveram resultados muito semelhantes, a meio da tabela, e ambas com algum grau de dúvida: a frase 20 ocupa a 9.^a posição, com 72 respostas corretas (10 com dúvida); a frase 13 ocupa a 10.^a posição, com 71 respostas corretas (7 com dúvida). As restantes respostas distribuíram-se de forma homogénea pelos outros valores temporais. Significa isto que não foi dos tempos verbais mais fáceis de compreender, mas também não foi dos mais difíceis, e não se verifica um desempenho desigual em cada um dos valores temporais deste tempo, ao contrário do que já se verificou noutros casos.

7.3.7. Pretérito perfeito do conjuntivo

Relativamente ao pretérito perfeito do conjuntivo, a frase que representava o valor de passado (frase 19) situa-se na 14.^a posição, com 61 respostas certas (18 inquiridos responderam 'presente' e 4 'futuro').

A frase que representava o valor de futuro (frase 17 – situação anterior a outra

situação futura) situa-se quase no fim da tabela, na penúltima posição (22.^a), com apenas 44 respostas corretas (33 respondentes assinalaram ‘presente’ e 4 ‘passado’). Os maus resultados nesta frase não nos surpreenderam, uma vez que nela se estabelece um ponto de referência num momento do futuro e, em relação a esse, enuncia-se uma situação anterior, o que torna toda a compreensão do valor temporal mais complexa:

Ent: he... ‘Quando chegares a casa talvez o João já tenha chegado’.

C4: A mesma coisa. ‘Quando chegares’.

Ent: E a segunda parte?

C4: he... ‘Talvez o João’...

Ent: ...‘o João já tenha chegado’.

C4: ha... [silêncio] Esta parte refere-se ao presente, relativamente à primeira parte. Aliás, o João... ha... o João chegou provavelmente antes de eu... de eu a cheg(á).. de EU chegar em casa, ha... portanto, visto que uma... uma das partes refere-se ao futuro e segunda... ha... acontece com... a.. antes de que primeira, mesmo assim, eu acho... eu acho... Simplesmente eu apanho uma parte que... tenho... não... não “podo” “diver”... dizer «tenho certeza», mas que me parece mais... mais correta, portanto eu dizia... [suspiro] [silêncio] eu diria que fuTUro! [risos] (C4: 135-140, polaca)

É curioso que, em ambas as frases, tantos inquiridos tenham optado pela resposta ‘presente’, quando nenhuma das frases tinha esse valor (talvez pelo facto de este tempo verbal utilizar o verbo auxiliar dos tempos compostos – ‘ter’ – no presente do conjuntivo).

7.3.8. Pretérito imperfeito do conjuntivo

Quanto ao pretérito imperfeito do conjuntivo, os resultados foram muito díspares. A frase 18, que assumia valor de ‘futuro’, obteve 77 respostas corretas (6.^a posição); a frase 22, que assumia valor de ‘presente’, obteve 61 respostas corretas (15.^a posição); e a frase 16, que assumia valor de ‘passado’, obteve apenas 49 respostas corretas (20.^a posição). Como já foi dito anteriormente, a presença, nesta última frase, do pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo pode ter constituído um obstáculo acrescido, por se tratar de um tempo composto (por oposição às outras duas

frases, nas quais o outro tempo coexistente era o pretérito imperfeito do indicativo). É ainda de referir que todas estas frases recorriam a expressões adverbiais, de modo a tornar inequívoco o valor temporal representado em cada uma (frase 18 – “na próxima sexta-feira”; frase 22 – “neste momento”; frase 16 – “na altura”). Tal como já especulámos anteriormente (cf. 7.3.5. *Pretérito imperfeito do indicativo*), colocamos a hipótese de algumas expressões adverbiais serem mais transparentes do que outras, ou seja, mais óbvias para um falante não nativo, o que poderá estar na origem da discrepância de resultados verificada.

7.3.9. Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo

Passando às frases que continham o pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, observamos que a frase 9 (valor de futuro) obteve melhores resultados do que a frase 12 (valor de passado). A primeira encontra-se na 16.^a posição, com 60 respostas certas, enquanto a frase 12 se encontra na 19.^a posição, com 54 respostas certas. Já anteriormente tínhamos considerado estas duas frases, e colocado a hipótese de o valor temporal da frase 12 ter sido de mais difícil compreensão (relativamente à frase 9) por conter o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (ao passo que a frase 9 continha o pretérito imperfeito do indicativo) (cf. 7.3.5. *Pretérito imperfeito do indicativo*).

7.3.10. Futuro simples do conjuntivo

Falta analisar as frases que recorriam ao futuro do conjuntivo, simples e composto. O futuro simples do conjuntivo constava de três frases. Na frase 7 tinha valor ‘presente’, reconhecido por 76 dos respondentes, o que lhe conferiu o 7.^o lugar da tabela. A identificação do valor temporal de ‘presente’ era facilitada pela presença do adverbial “agora” e de uma outra forma verbal no presente do indicativo.

Já as frases 14 e 17, ambas com valor de futuro, foram as piores classificadas de todas, o que indicia a dificuldade associada a este tempo verbal. A frase 17 ocupa a 22.^a posição, com 44 respostas certas; a frase 14 obteve pouco mais de metade deste

valor (apenas 26 respostas certas), o que lhe garantiu a última posição da tabela. Para além do futuro simples do conjuntivo, acreditamos que o uso do PPS num contexto em que este tempo adquire valor futuro terá contribuído para este resultado, com 35 respondentes a responderem ‘passado’ (mais do que os que acertaram na resposta) (cf. 7.3.2. *Pretérito perfeito simples do indicativo*). Algumas respostas nas entrevistas comprovam esta explicação e revelam a confusão causada pelo aparente contraste entre os tempos verbais utilizados (futuro simples do conjuntivo e PPS):

Ent: ...he... é a frase ‘Quando chegares a casa, o João já saiu’.

C4: hm hm.

Ent: he... Qual é que seria a sua resposta agora?

C4: [silêncio] Não me pa.. É... é... é passado ou presente, mas... a.. aliás, PODE SER TAMBÉM FUTURO, porque ‘quando chegares’... não é? Então, esta parte, ‘quando chegares’, ‘quando tiveres’, refere-se ao futuro, sem dúvidas nenhuma, mas... he... o... a segunda parte de frase, ‘o João já saiu’, não me parece... logicamente correta [risos]. ha... Não sei. Agora sei... a.. agora já sei, depois de alguma investigação e também... mas tamb.. E TAMBÉM do... da leitura do livro... he... já conheço o pre.. o... o futuro, ‘quando chegares’, ‘quando tiveres’, etc., mas esta estrutura, ‘o João já saiu’, eu nunca, nunca, nunca usava. Nunca. Portanto, eu diria, neste caso, só... só baseado na primeira “valte”, futuro. [risos] (C4: 125-128, polaca)

7.3.11. Futuro composto do conjuntivo

Finalmente, o futuro composto do conjuntivo aparecia nas frases 21 e 23, as quais ocupam as posições 17 e 18 da Tabela 24, respetivamente.

A frase 21 tinha valor de futuro, tal como 60 inquiridos identificaram, 6 deles com dúvida. Houve ainda 22 inquiridos que responderam ‘presente’ – talvez sugestionados pela ordem expressa pela forma verbal no presente do imperativo; e 1 inquirido que respondeu ‘passado’.

A frase 23, que tinha valor de passado, obteve 56 respostas corretas (7 com dúvida). As restantes respostas incidiram sobre o ‘presente’ (18 inquiridos, 14 dos quais com certeza). Houve ainda 6 sujeitos que responderam ‘futuro’, talvez por associarem esse valor temporal ao tempo verbal em causa (futuro composto do conjuntivo):

C5: 'Se o João tinha visto' está... passado.

Ent: 'Se o João tiver visto'...

C5: 'Tiver'? [silêncio] Futuro.

Ent: Futuro?

C5: hm hm. (C5: 140-144, ucraniano)

7.3.12. Análise global

Após a análise detalhada do desempenho dos inquiridos no grupo A do teste linguístico, que nos forneceu algumas pistas sobre o domínio que estes aprendentes revelam dos diversos valores temporais dos tempos verbais em causa, faremos agora uma análise mais global, sintetizando as principais evidências.

7.3.12.1. Tempos verbais do modo conjuntivo

De uma forma geral, observamos que existe uma forte discrepância no desempenho dos inquiridos ao nível dos modos verbais indicativo e conjuntivo. Tendo em conta que das 13 frases que contêm formas verbais no conjuntivo apenas 2 recorrem unicamente a tempos deste modo verbal (das restantes, 1 contém uma forma verbal do imperativo e as outras 10 contêm formas verbais do indicativo), é relevante o facto de 9 dessas frases constarem das 10 últimas posições da tabela e de as restantes 4 também não ocuparem posições de relevo (6.^a, 7.^a, 9.^a e 10.^a posições). Por oposição, das 10 frases que só continham verbos no indicativo, 9 encontram-se entre as primeiras 13 e apenas 1 se encontra nas últimas 10.

Os entrevistados confirmaram que o modo conjuntivo constitui uma grande dificuldade na apropriação da LP. As entrevistadas B2 e C4, cujo nível de proficiência em LP era notoriamente superior ao dos restantes entrevistados, consideravam que a utilização do conjuntivo, nos seus casos, ainda não ocorria de forma desbloqueada, ou seja, ainda requeria um grande esforço mental no momento da produção:

Ent: ha... Em relação à... à... à sua aprendizagem do Português, quais é que foram as principais dificuldades que sentiu, ao nível da... da gramática?

B2: [silêncio] Ainda tenho, ainda tenho. O conjuntivo, o condicional, porque

depende MUITO daquilo que nós queremos exprimir... ha... Eu acho que é preciso... pensar nesta língua para... para deixar de ter problemas. [...] (B2: 191-192, russa)

C4: [...] sobretudo as... ha... nas exceções, como depois de algumas palavras... ha... MUDA o verbo, 'embora *tenha*', mas não '*tenho*', não é? ha... Eu tenho sempre de prestar atenção, de pensar nisto antes de começar a falar. [...] (C4: 116, polaca)

A entrevistada B1 confirma que a apropriação e o uso do conjuntivo é difícil, numa sequência de interação muito curiosa, em que começa por afirmar que “Não é nada difícil” e tenta estabelecer comparações entre a LP e o Russo, até ser confrontada com o facto de não estar a utilizar o conjuntivo no exemplo que fornece em LP, mas sim o indicativo. Ao ouvir uma forma verbal no conjuntivo (“*formos*” – a qual reproduz como “*folmos*”), reconhece imediatamente que “Isso é que é difícil!”:

Ent: [...] E em relação ao conjuntivo...

B1: Conjuntivo...?

Ent: Aquelas... ha... 'se eu tivesse'...

B1: Ah, sim, sim, sim. 'Se'... 'se'... Não é nada difícil, percebemos muito bem. 'SE VAMOS FAZER TAL', 'SE ACONTECE ALGUMA COISA'... Não é difícil, porque em Russo até faz uma comparação: 'se'... ha... traduzimos *iessli* [если; trad.: 'se']. *Iessli* é a mesma construção do frase igualzinha. 'Se vamos': *iessli budiem* [будем; 1.^a pessoa do plural no presente do verbo *bit'* (быть; trad.: 'ser'), que é auxiliar na formação do futuro analítico, correspondente à construção perifrástica 'ir + V_{INF}' em Português] *rabotat'*, 'se vamos trabalhar'...

Ent: Mas nesse caso, 'vamos' não é conjuntivo.

B1: ha...

Ent: Seria 'se formos'.

B1: 'Se "fol"'... Ah, isso! Isso que é difícil!

Ent: Pronto, é disso que estou a falar...

B1: Sim, aí... [risos]

Ent: ...do conjuntivo.

B1: Esse conjuntivo é um bocadinho difícil! 'Se "folmos"'...

Ent: 'Formos'.

B1: hm hm. (B1: 251-264, ucraniana)

Neste excerto, a entrevistada estabeleceu uma correspondência entre '*budiem* [будем] + V_{INF}' e '*vamos* + V_{INF}', o que seria correto em frases que exigissem o modo indicativo, pois, como vimos (no tópico 3.6.2. *Tempos verbais*), a estrutura russa de

formação do futuro analítico '*bit*' (быть; trad.: 'ser') + V_{INF}' equivale à perífrase 'ir + V_{INF}' em LP. Na origem desta notória dificuldade no uso do conjuntivo em LP estará o facto de em Russo não existir um modo verbal equivalente. Como podemos observar no excerto seguinte, a entrevistada B2 utiliza o futuro sintético em Russo para traduzir quer o futuro do conjuntivo ('chegar' – *pridu* [приду]), quer a perífrase de futuro 'ir + V_{INF}' no presente do indicativo ('vou fazer' – *sdelaiu* [сделаю]):

B2: [...] Quando temos uma condição para... he... futura, usamos o tempo futuro.

Ent: he... Por exemplo, uma frase em Português... ha... 'Quando eu chegar a casa'...

B2: hm hm.

Ent: ...como é que seria em Russo, esta parte 'quando eu chegar'?

B2: ha... Seria no futuro.

Ent: Seria no futuro.

B2: hm hm. *Kogda ia pridu domoi* [Когда я приду домой; trad: 'quando eu chegar a casa']. ha... *Pridu* [приду; futuro sintético do verbo 'vir'] é a forma... ha... do futuro do... [...] do verbo 'vir', sim. *Kogda ia pridu domoi, ia sdelaiu*... [Когда я приду домой, я сделаю...; trad: 'Quando eu chegar a casa, eu vou fazer...']. Serão duas formas do futuro. (B2: 216-224, russa)

No caso de a frase em LP recorrer ao conjuntivo mas não ao valor temporal de futuro, a tradução para Russo seria diferente – haveria uma correspondência direta entre o valor temporal e o tempo verbal em Russo (presente ou passado, uma vez que só existem três tempos verbais em Russo – cf. o tópico 3.6.2. *Tempos verbais*):

Ent: Quer dizer então que o... que o passado, o presente e o futuro – que só existem essas três formas –, corresp.. vão ser correspondentes tanto ao nosso indicativo como ao conjuntivo...

B2: Sim. Exatamente...

Ent: ...não usam outras formas...

B2: ...exatamente. Depende do contexto de utilização. [...] (B2: 225-228, russa)

Talvez pelo facto de em Russo se usarem as mesmas formas verbais tanto para traduzir o indicativo como o conjuntivo em LP, seja frequente os falantes de línguas eslavas utilizarem o modo indicativo em vez do conjuntivo, principalmente numa fase inicial da apropriação:

C1: [...] quando nós pensamos em estudar língua, é... esta é dificuldade, mas depois... ha... se pessoa quis... ha... ha... estudar mais, quis... ha... compreender ha... isto não é... ha... uma proble.. um problema [...] (C1: 130, bielorrusso)

C5: A estru.. a “estructura” de frase é muito ao contrário da Rússia e de Portugal. Se eu quero fazer mesmo “estructura” assim como eu falo na Rússia, eh... muito gente não percebe que eu quero dizer. [...] (C5: 86, ucraniano)

C7: [...] Se alguém fala bem e escreve, não sei, quando s.. sabes só poucos palavras... he... e falas um pouco... Eu PERCEBO! Não todos palavras, mas se, por exemplo, “espanholes” fala para mim, eu percebo [...] (C7: 130, russo)

Outra estratégia de compensação consiste simplesmente na omissão das formas verbais:

C6: [...] Só advérbios, e... se... se ‘ano passado’, obviamente era antigamente. Se ‘hoje’... ‘hoje manhã’, obviamente [risos]... é hoje! (C6: 125, sérvia)

Para além de não existir, em Russo, o modo conjuntivo, existe um outro fator que terá influência nas dificuldades manifestadas por este público relativamente à apropriação e uso deste modo verbal: como os próprios professores revelam, este modo verbal não é (ou quase não é) objeto de estudo nas suas aulas. Como não existem, até à data, cursos de nível mais avançado para aprendentes de PLNM, a situação mais frequente é os aprendentes não contactarem com/ refletirem sobre os tempos do modo conjuntivo em contexto de sala de aula, com o acompanhamento e as explicitações de um professor. Assim, a apropriação deste modo verbal fica quase restrita ao contexto informal e ao contexto de autoaprendizagem. Dos seis professores entrevistados, três afirmaram que não lecionavam este modo verbal:

Ent: he... E o conjuntivo?

A1: Conjuntivo, nós não... não...

Ent: Nem sequer ensinavam?

A1: Não, não ensinávamos. Nós não ensinávamos. (A1: 175-178, professora)

A4: [...] Nós só abordámos mais o modo indicativo, porque... por ser o que se usa mais, e senti alguma dificuldade. (A4: 88, professora)

A6: [...] Obviamente que eu também não... acabo por não chegar ao... àquele mais complicado, que é o conjuntivo, não é? [risos] [...] (A6: 44, professora)

O professor A2 lecionava LP pela primeira vez aquando da entrevista, e tinha iniciado o curso há apenas quatro meses, pelo que também não tinha ainda abordado o modo conjuntivo (não sabemos se o terá feito posteriormente). O professor A3 referiu que os seus alunos conheceriam alguns tempos do conjuntivo, ficando a dúvida se esses tempos eram objeto de ensino nas suas aulas ou se os aprendentes os teriam aprendido noutros contextos (dado que alguns já se encontravam em Portugal há algum tempo):

A3: [...] Também ao nível dos tempos verbais do conjuntivo que conhecem é só mesmo o presente e o pretérito imperfeito, pontualmente o futuro conjuntivo, ha... os outros... ha... [...] (A3: 74, professor)

No entanto, este professor considera que o modo conjuntivo não é tão utilizado como o indicativo e o infinitivo, representação esta que pode indicar que não considere o seu ensino explícito tão necessário como o de outras formas verbais:

A3: [...] A prática nos vai... vai-nos mostrando que nós durante o dia a dia usamos muito mais o indicativo e o infinitivo do que propriamente o conjuntivo. [...] (A3: 74, professor)

A professora A5 foi a única que referiu que lecionava o modo conjuntivo, salientando a dificuldade que os aprendentes revelavam no seu uso espontâneo (sem ser em exercícios de aplicação de conhecimentos):

A5: [...] O conjuntivo, o modo conjuntivo é muito complicado para eles, ha... porque eles apreen.. aprendem-no, e nós fazemos exercícios e eles fazem-no bem, mas depois vamos con.. numa conversa... mais informal, eu vou testar os conhecimentos e já não sabem. Sabem fazer ali, mas depois passar para os... o

quotidiano é complicado, ha... e então temos que repetir para... para... é... é sinal que eles perceberam a mecânica, mas que depois têm dificuldade em utilizá-lo [...]
(A5: 56, professora)

7.3.12.2. Tempos compostos

Para além da dificuldade associada ao modo conjuntivo, uma análise global das repostas ao grupo A também torna evidente que os inquiridos tiveram menos sucesso ao responder às frases que continham tempos compostos do que às que continham apenas tempos simples. Quando as frases combinavam tempos compostos e formas verbais no conjuntivo, a dificuldade foi acrescida. De facto, das 9 frases que continham tempos compostos, apenas 2 se encontram entre as 13 primeiras posições, ambas no indicativo (frase 4, na 5.^a posição – PPC; frase 10, na 11.^a posição – PPS e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo). Além disso, é significativo o facto de não conterem tempos compostos as únicas 4 frases com tempos do conjuntivo que conseguiram classificar-se entre as primeiras 13 posições (frases 18, 7, 20 e 13, que ocupam, respetivamente, as 6.^a, 7.^a, 9.^a e 10.^a posições).

Alguns entrevistados confirmam que os tempos compostos são, de facto, uma dificuldade para este público:

A5: [...] e noto que isso acontece mais nos tempos... ha... que... que... mais complicaditos, que são o modo conjuntivo e... os tempos compostos, he... até no indicativo, os tempos compostos eles às vezes não utilizam muito bem [...] (A5: 56, professora)

Ent: E os tempos do passado? O pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito?

B3: “mais-do-que-perfeito” é... é mais complicado, claro, se calhar. Estes tempos que são mais complicados, que impõem mais conhecimentos das formas verbais, sim. (B3: 125-126, ucraniana)

Apercebemo-nos, nas entrevistas aos professores, que estes tempos nem sempre são focados em sala de aula:

Ent: E em relação ao futuro?

A3: Em relação ao futuro...

Ent: Futuro simples.

A3: ha... Pois, só o futuro simples. Não... não... não... não entrei com... com mais nenhuma variante. (A3: 83-86, professor)

Ent: E o mais-que-perfeito, deste?

A4: ne-he. Não. (A4: 119-120, professora)

Como já constatámos anteriormente, as práticas dos professores são condicionadas pelas suas representações. Neste caso, a opção de lecionar ou não determinado tempo verbal reflete as suas concepções sobre o uso dos tempos verbais em LP e sobre o grau de complexidade na sua apropriação:

Ent: he... Ensina, por exemplo, o pretérito mais-que-perfeito simples?

A5: Sim.

Ent: he... Acha que é...

A5: Sim, mas NÃO TÃO exaustivamente como os outros, porque... não... não aparece tanto, e... hm... e a nível do quotidiano nós não utilizamos TANTO. Às vezes... substituímo-lo muito pelo... pelo composto, que é muito mais fácil. (A5: 61-64, professora)

Por vezes, essas concepções são pouco fundamentadas:

Ent: ha... Nas aulas reforça o... o condicional? O pretérito mais-que-perfeito simples?

A3: ha... Os tempos verbais simples são os mais fáceis [risos] para eles aprenderem, primeiro porque é só uma forma, ha... e porque se... ha... porque no fundo nós usamos mais as formas simples do que as formas compostas, ha... (A3: 75-76, professor)

Efetivamente, constatámos nas entrevistas aos professores que, em alguns casos, é valorizado o ensino de tempos verbais que, em Português europeu corrente, são pouco utilizados na oralidade, como o pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo, o futuro simples do indicativo e o condicional simples. Por outro lado, em alguns casos são relegados para segundo plano tempos verbais que são frequentemente utilizados na oralidade, como os tempos compostos. Acreditamos que

estas conceções dos professores resultam do facto de estarem habituados a perspetivar a LP como LM e que facilmente poderiam ser alteradas através da frequência de formação em PLNM.

7.3.12.3. Valores prototípicos e valores secundários

Os dados apontam também no sentido de que os aprendentes ainda não se apropriaram de todos os valores temporais que os tempos podem assumir. Pelo contrário, ficamos com a impressão de que frequentemente se baseiam na identificação dos tempos verbais presentes nas frases para determinar o seu valor temporal, privilegiando o valor prototípico²⁷⁰ dos tempos verbais.

Assim, observamos que, por exemplo, os aprendentes não tiveram dificuldades em reconhecer o valor de presente à frase que continha o presente do indicativo com valor de presente durativo (frase 3) e à frase que se socorria da perífrase ‘estar a + V_{INF}’ no presente do indicativo (frase 11), mas não foram tão bem-sucedidos na identificação do valor de futuro na frase que recorria ao presente do indicativo e a um adverbial (frase 6) e na frase que recorria à perífrase ‘ir + V_{INF}’ no presente do indicativo (frase 2). Nestes dois últimos casos, as respostas incorretas recaíram principalmente sobre o valor de presente, provavelmente por ser aquele que imediatamente associam ao tempo verbal em causa. Do mesmo modo, revelaram grande dificuldade em reconhecer o valor de futuro a uma frase em que constava o PPS (com valor de futuro anterior, em substituição do futuro composto do indicativo), tendo sido a frase pior classificada (frase 14).

Para além destes resultados e de tudo o que foi já salientado quanto aos tempos do conjuntivo e aos tempos compostos, resta mencionar a inesperada dificuldade na identificação do valor de passado de uma frase que continha apenas o IMP (frase 5) e a dificuldade na identificação do valor de presente numa frase em que o presente do indicativo assumia valor atemporal (frase 8).

²⁷⁰ Cf. a nota de rodapé n.º 211.

7.3.12.4. Expressões adverbiais

Por fim, concluímos que as expressões adverbiais de localização temporal²⁷¹ deverão ser alvo de reflexão mais aprofundada em sala de aula. A compreensão dos adverbiais é, por vezes, suficiente para que os aprendentes compreendam o valor temporal de um enunciado, mesmo que não compreendam os valores dos tempos verbais utilizados. Assim, podem facilitar não só a compreensão de valores temporais em situação comunicativa, como também a apropriação dos valores temporais que os tempos verbais podem assumir.

No entanto, parece-nos que algumas expressões adverbiais serão de mais fácil compreensão para um falante não nativo do que outras. Por exemplo, as expressões ‘ontem’, ‘hoje’, ‘amanhã’, ‘agora’, ‘na próxima semana’ e ‘na semana passada’ são portadoras de informação temporal ao nível do próprio léxico: ‘ontem’ significa o dia anterior ao dia em que se fala; ‘próxima’ remete para posterioridade; ‘passada’ para anterioridade. Por outro lado, expressões como ‘nessa altura’, ‘naquele momento’ ou ‘para o ano’ implicam a compreensão de valores gramaticais, neste caso relacionados com as classes de palavras dos determinantes demonstrativos e das preposições. No que se refere à deixis espacial, por exemplo, os determinantes demonstrativos em Russo apenas remetem para duas referências espaciais: lugar próximo – *etot* [этот; nominativo, masculino] e lugar distante – *tot* [тот; nominativo, masculino], tal como acontece em Inglês (‘*this*’ e ‘*that*’, respetivamente), ao passo que em Português existem três lugares, representados pelos demonstrativos ‘este’, ‘esse’ e ‘aquele’.

Deste modo, certas expressões adverbiais, ao invés de facilitarem a compreensão do valor temporal dos enunciados, podem antes ser a causa da incompreensão, pelo que o professor terá um papel importante a desempenhar nesta área.

²⁷¹ Referimo-nos apenas a estas por serem as que se relacionam diretamente com o valor temporal; no entanto, esta afirmação é válida também para os adverbiais de duração e de frequência.

7.4. Valores de modalidade deôntica

O grupo B do teste pretendia testar a compreensão de valores de modalidade deôntica transmitidos através de certos tempos verbais e era constituído por 6 frases. De um modo global, verificamos que foi o grupo de questões em que os respondentes obtiveram melhores resultados, com uma média de 88% de respostas corretas (cf. Tabela 22). Os dados relativos a este grupo de questões constam das Tabelas 25 e 26.

As duas frases que representaram menor dificuldade expressavam um pedido, reforçado pela expressão “se faz(es) favor”, o que poderá ter facilitado a sua compreensão. O total de respostas corretas foi de 83 para a frase 1, que recorria ao presente do indicativo, e 82 para a frase 6, que recorria ao IMP, tradicionalmente designado *imperfeito de cortesia*.

Na frase 3, o presente do conjuntivo era usado com valor imperativo numa frase negativa, também chamado de imperativo negativo. A entoação dada a esta frase aquando da realização dos testes linguísticos foi de ‘ordem’, resposta fornecida por 75 informantes, mas também considerámos correta a resposta ‘pedido’ – 4 respostas, o que perfaz um total de 79 respostas corretas.

Com 75 respostas certas, a frase 4 alcançou a 4.^a posição da Tabela 26. Nesta frase, o imperativo era usado para transmitir um ‘conselho’. As respostas incorretas distribuíram-se da seguinte forma: 4 informantes responderam ‘ordem’, 3 ‘pedido’, 2 ‘informação’ e 3 não responderam.

Em 5.^o lugar surge o presente do indicativo para fornecer uma ‘informação’, neste caso, uma direção, na frase 2, com 73 respostas corretas (6 indivíduos responderam ‘conselho’, 5 ‘ordem’, 2 não responderam e 1 forneceu uma resposta inválida).

Em último lugar, com 71 respostas certas, aparece a frase 5, em que era utilizado o imperativo com valor de ‘ordem’. Sendo este o valor tradicionalmente associado a este modo, é curioso que tenha sido a frase pior classificada. Os sujeitos que não forneceram a resposta correta dividiram-se da seguinte forma: 4 responderam ‘pedido’, 4 ‘informação’, 3 ‘conselho’ e 5 não responderam. Eventualmente, a dificuldade destes inquiridos pode ter resultado do desconhecimento da expressão coloquial ‘sair da frente’.

Tabela 25. 'As frases expressam ordem, pedido, informação ou conselho?'

Frases		ordem			pedido			informação			conselho			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1	Passas-me a água, se fazes favor?	2	0	2	83	0	83	0	0	0	0	0	0	2	0	2
2	Para chegares à farmácia, vais sempre em frente e viras à direita.	5	0	5	0	0	0	70	3	73	5	1	6	2	1	3
3	Não faças barulho!	74	1	75	4	0	4	1	0	1	3	2	5	0	2	2
4	Fala com o João e tudo se vai resolver.	4	0	4	2	1	3	2	0	2	74	1	75	3	0	3
5	Sai da frente!	69	2	71	3	1	4	3	1	4	3	0	3	5	0	5
6	Queria um bilhete, se faz favor.	0	0	0	82	0	82	0	0	0	2	0	2	3	0	3

Tabela 26. 'As frases expressam ordem, pedido, informação ou conselho?' – total de respostas certas

Ordem	N.º	Frases	Respostas certas
1.º	1	Passas-me a água, se fazes favor?	83
2.º	6	Queria um bilhete, se faz favor.	82
3.º	3	Não faças barulho!	75/ 79
4.º	4	Fala com o João e tudo se vai resolver.	75
5.º	2	Para chegares à farmácia, vais sempre em frente e viras à direita.	73
6.º	5	Sai da frente!	71

No que se refere aos valores de modalidade deôntica, seria particularmente interessante testar as competências de produção, isto é, verificar se existe dificuldade na atualização em discurso de diferentes formas linguísticas de acordo com os objetivos discursivos e a relação com o(s) interlocutor(es), dado que daí podem resultar situações de indelicadeza – o que pode prejudicar, a nível individual, as relações interpessoais e, a um nível mais alargado, as representações da comunidade de acolhimento face à comunidade imigrada. Por este motivo, será importante o enfoque didático nas estruturas e valores relativos à modalidade deôntica.

7.5. Valores aspetuais

Passemos agora para a análise das respostas ao teste linguístico relacionadas com valores aspetuais. Iremos focar as seguintes categorias: iteratividade; distinção aspetual entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’; distinção entre o PPS e o IMP; situações télicas/atélicas e restrições na combinação com os adverbiais de duração ‘em x tempo’/ ‘durante x tempo’; uso do PPS/ IMP com ações passadas em que se verifica, no momento da enunciação, um estado contrário à ação retratada pelo verbo.

7.5.1. Iteratividade

O grupo C do teste linguístico pretendia testar o reconhecimento dos valores aspetuais ‘situação única’/ ‘situação iterativa’, veiculados por diferentes formas linguísticas. Os inquiridos ouviram 6 frases e tinham de indicar se as situações nelas descritas teriam ocorrido apenas uma vez ou mais do que uma vez. Podemos observar a distribuição das respostas na Tabela 27 e as frases ordenadas de acordo com o número de respostas certas na Tabela 28.

Tabela 27. 'Cada frase refere uma situação que acontece(u) uma vez ou mais do que uma vez?'

Frases		só 1 vez			mais do que 1 vez			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1	O João joga futebol aos sábados.	9	0	9	77	0	77	0	1	1
2	O João ontem foi ao cinema.	86	0	86	0	0	0	1	0	1
3	O João ia ao cinema duas vezes por semana.	1	1	2	84	0	84	0	1	1
4	O João está a almoçar.	71	3	74	10	1	11	2	0	2
5	O João tem almoçado em casa.	34	8	42	41	2	43	0	2	2
6	Na semana passada, o João foi à natação todos os dias.	4	0	4	82	0	82	1	0	1

Tabela 28. 'Cada frase refere uma situação que acontece(u) uma vez ou mais do que uma vez?' – total de respostas certas

Ordem	N.�	Frases	Respostas certas
1.É	2	O João ontem foi ao cinema.	86
2.É	3	O João ia ao cinema duas vezes por semana.	84
3.É	6	Na semana passada, o João foi � natação todos os dias.	82
4.É	1	O João joga futebol aos sábados.	77
5.É	4	O João está a almoçar.	74
6.É	5	O João tem almoçado em casa.	43

Nas três primeiras posições da Tabela 28 encontram-se as frases 2, 3 e 6, com elevado número de respostas certas – 86, 84 e 82, respetivamente – o que indicará que terão sido de fácil compreensão para os inquiridos. As frases 2 e 6 recorriam ao PPS, a primeira com valor ‘único’ e a segunda com valor ‘iterativo’, reforçado pelo adverbial “todos os dias” (o que poderá ter facilitado a compreensão do valor de repetição). A frase 3 recorria ao IMP e o seu valor de iteratividade era também reforçado por um adverbial (“duas vezes por semana”).

As duas frases que recorriam ao presente do indicativo (frases 1 e 4) ocupam as 4.^a e 5.^a posições, com 77 e 74 respostas corretas. A frase 1 tinha valor habitual, conferido pelo uso do presente do indicativo e do adverbial “aos sábados”. Ainda assim, 9 inquiridos interpretaram que a situação retratada teria valor ‘único’. A frase 4 tinha valor cursivo no presente, conferido pela perífrase aspetual ‘estar a + V_{INF}’ no presente do indicativo, assumindo, assim, valor ‘único’. Houve 11 inquiridos que responderam que se tratava de uma situação iterativa e 3 dos 74 que acertaram responderam com dúvida.

A última frase da Tabela 28 revelou-se mais problemática. A frase 5 retratava um evento e recorria ao PPC, pelo que assumia valor de habitualidade. Apenas 43 respondentes identificaram este valor (2 com dúvida). Quase outros tantos (42 informantes) responderam que se tratava de uma situação ‘única’, 8 deles com dúvida. O seguinte excerto da entrevista C8, marcado por muitos “silêncios” e “risos”, traduz o desconhecimento que o entrevistado revela quanto a este tempo verbal, não o distinguindo do PPS:

Ent: [...] Agora, era para dizer se cada situação acontece ou aconteceu só uma vez ou mais do que uma vez, e a frase é ‘O João tem almoçado em casa’.

C8: Uma vez.

Ent: Uma vez?

C8: ‘Tem almoçado em casa’.

Ent: Que f.. que é quando?

C8: Passado.

Ent: Quer dizer... que é uma vez no passado.

C8: Passado.

Ent: he... E se... Qual é a diferença entre esta frase e ‘O João almoçou em casa’?

[...]

Ent: A frase é 'O João tem almoçado em casa'.

C8: [silêncio] Sim. E outro?

Ent: A outra era 'O João almoçou em casa'.

C8: Ah, já está almoçou... [silêncio] mais passado, e esse 'almoçou'... também já almoçou... [risos] 'tem almoçado'... [silêncio] Já almoçou... [silêncio]

Ent: Mas então, acha que o 'tem almoçado' quer dizer que foi no passado...

C8: Sim.

Ent: ...e que foi uma vez que ele almoçou.

C8: [silêncio] Sim.

Ent: ha...

C8: he... Mas... não sei [risos]! (C8: 289-297; 309-318, uzbeque)

O entrevistado C5 também não identificou de imediato o valor deste tempo verbal na frase em causa, mas, ao contrário do entrevistado C8, conseguiu fazê-lo quando levado a refletir sobre este tempo em contraste com o PPS:

Ent: [...] Depois, era para dizer se cada ação... se cada situação acontece, ou aconteceu, só uma vez ou mais do que uma vez, e a frase era 'O João tem almoçado em casa'.

C5: Uma?

Ent: Porquê uma?

C5: Porque 'TEM almoça-DO'.

Ent: E refere-se a que tempo?

C5: [silêncio] Passado.

Ent: Passado. E qual é que seria a diferença entre 'O João tem almoçado em casa' e o 'João almoçou em casa'?

C5: 'Almoçou' está ele almoçou um vez, e 'almoçado' esteve ele almoçado se.. todos dias.

Ent: Então! Mas disse-me que era só uma vez!

C5: [silêncio] Enganei-me! [risos] (C5: 149-158, ucraniano)

A entrevistada C6 também revela que já tinha aprendido o valor deste tempo verbal, mas de forma pouco sistematizada, pois precisou de algum tempo para identificar o tempo verbal em causa e só depois recuperou o que tinha aprendido sobre o mesmo:

C6: 'Tem almoçado em casa'... [silêncio] Uma vez.

Ent: Uma vez? No passado, no presente ou no futuro?

C6: [silêncio] ha... No passado.

Ent: No passado?
 C6: Mas é... ha... voz passiva?
 Ent: Voz passiva? Não.
 C6: Ah, não, não, 'tem'. É alguma coisa que... não... não sei. 'Tem'... [silêncio]
 ha... Não sei isto, he... este...
 Ent: Este tempo?
 C6: ...tempo, sim, mas... he... acho que é futuro.
 Ent: Futuro?
 C6: Sim. ha... Não, não futuro, é passado.
 Ent: Passado?
 C6: Passado, sim.
 Ent: he... E se... Então, esta é 'O João tem almoçado...'
 C6: Ah, não, não, não, não, não! he... Desculpe, he... Sim, he... Este... este tempo é
 para... ha... para "habitações" "recentemente", ou... ou qualquer coisa [risos]!
 Ent: Para? [risos] Hábitos!
 C6: Hábitos! Sim.
 Ent: Hábitos.
 C6: Sim. Só é... ha... muitos vezes.
 Ent: E recentes?
 C6: Sim. Recentes, sim. [risos]
 Ent: ha... Tem alguma dificuldade neste tempo?
 C6: Não, não. ha... ha... [...] Esqueci-me! [risos] (C6: 535-557; 565, sérvia)

O entrevistado C1 desconhecia o valor deste tempo verbal quando respondeu ao teste oral, mas à data da entrevista já tinha estudado este tempo, em contexto de autoaprendizagem, e já sabia explicar o seu valor quando utilizado com eventos.²⁷² Na sua opinião, o PPC constitui uma dificuldade no início do processo de apropriação da LP, mas essa lacuna é facilmente ultrapassada através do estudo:

Ent: [...] he... não acertou nesta que diz 'O João tem almoçado em casa'.
 C1: hm... Ok. ha... No... no tempo quando nós tivemos este teste, ha... eu ainda não pensei sobre este... este tempo. Este tempo é... ha... é PPC, ha... presente... ha... pretérito... ha... perfeito composto.
 Ent: Composto.
 C1: E o composto significa recentemente, últimos dias, significa que... ha... repete-se durante... ha... pouco tempo, mas não é só um vez. ha... Agora eu já sei... que isso significa não s.. não só um vez, mas... ha... repete-se.
 Ent: ha... Acha que esse... este signifi.. o significado, o valor deste tempo... ha... é difícil de... de aprender no dia a dia? É preciso estudar mesmo?
 C1: Nnnão, nnn.. Acho que não, não é o muito difícil para aprender o que é. Agora

²⁷² Entre a data em que o aprendente C1 respondeu ao teste linguístico/ questionário e a data em que foi entrevistado decorreram cerca de três meses.

eu já sei, eu já... já percebe muitos das coisas e é... é m.. eu percebe quando pessoa fala com... com... comigo, com eu, mas antes estes... estes tempos, nós... ha... antes foi um pouco difícil. (C1: 101-106, bielorrusso)

Os valores expressos pelo PPC não são evidentes para falantes não nativos que conheçam outras línguas com tempos verbais morfologicamente semelhantes, mas semanticamente divergentes, como o Francês, Italiano, Castelhana, Romeno, Inglês e Alemão (cf. o tópico 3.5.4.4. *Pretérito perfeito composto do indicativo*). Neste caso, os conhecimentos prévios podem apenas ser úteis na memorização da forma, mas não na compreensão do significado. Pelo contrário, podem, inclusivamente, ser uma fonte de interferência. A entrevistada C4, por exemplo, refere que a dificuldade que sente em compreender o valor de iteratividade que o PPC pode assumir resulta da interferência linguística do *Present Perfect* em Inglês, que é muito semelhante ao PPC em termos de estrutura²⁷³, mas que difere ao nível do valor temporal-aspetual:

C4: [...] Porque em Inglês pode-se usar um... um tempo que semelhante...

Ent: Sim, sim.

C4: ...e refere-se a...

Ent: O *Present Perfect*.

C4: Sim. E refere-se a...

Ent: Tem um significado diferente.

C4: hm hm. (C4: 182-188, polaca)

Os entrevistados C4 e C8 referem ainda que seria fácil identificar o valor iterativo se a frase em questão contivesse o adverbial 'nos últimos dias', ou outro equivalente:

Ent: he... Havia aqui ainda uma outra [...] que acertou, mas que também pôs duas [...] cruces de dúvida, que era em relação a se aconteceu... se esta situação aconteceu só uma vez ou mais do que uma vez. [...] E era 'O João tem almoçado em casa'.

C4: Sim. [silêncio] E... e continuo com a mesma dúvida. 'Tem almoçado'... Aliás, 'Nos últimos dias o João tem almoçado em casa'. Correto? Parece-me que sim. ha... Mas... ha...

Ent: Correto em que sentido?

C4: [silêncio] Que... que várias vezes. (C4: 165-174, polaca)

²⁷³ Cf. a nota de rodapé n.º 263.

C8: Se for tinha... he... escrito que... ‘último dias’ [risos], já sabia [risos]!
Ent: Se fosse ‘nos últimos dias’ já sabia. [risos] [...] (C8: 324-325, uzbeque)

Esta referência espontânea aos adverbiais e ao facto de estes facilitarem a compreensão do valor temporal-aspetual dos enunciados (neste caso concreto, do PPC) vem ao encontro do que dissemos anteriormente sobre as sequências iniciais de apropriação do Tempo e Aspeto, isto é, que, numa fase inicial, os aprendentes apoiam-se nas expressões adverbiais para colmatarem o seu fraco domínio da morfologia verbal (cf. 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto*). Concretamente no que se refere ao PPC, Silva (2010) afirma que:

Em parte por possuir valores aspectuais singulares (comparativamente com o panorama românico), o valor aspectual inerente ao PPC parece ser de difícil compreensão para um aprendente de Português língua não materna. Para falantes nativos de Português, este tipo de valores está implícito na sua gramática de LM, e, como tal, são dispensados na comunicação outros recursos “auxiliares” – os adverbiais temporais – que reforcem a expressão de valores exclusivos da sua língua, nos quais a temporalidade da situação está codificada. Pelo contrário, para um falante de Português como Língua não Materna (PLNM), essas expressões adverbiais são necessárias para destrinçar semanticamente as situações descritas, e, por isso mesmo, são muito relevantes para um reconhecimento de valores aspectuais (Silva, 2010, p. 43).

Resumindo, em relação ao valor aspetual de iteratividade, podemos concluir que as principais dificuldades se prendem com o PPC quando usado com eventos, como os resultados nos testes linguísticos e os excertos de entrevistas parecem comprovar.²⁷⁴ Quanto ao presente, PPS e IMP, não sabemos se os resultados teriam sido tão positivos se não fossem incluídos adverbiais de frequência, mas para tal seria necessário fornecer um contexto linguístico mais alargado que favorecesse a leitura de situação habitual ou frequentativa.

²⁷⁴ Cf. o que foi dito anteriormente sobre as dificuldades na compreensão do valor temporal deste tempo verbal, no tópico 7.3.3. *Pretérito perfeito composto do indicativo*.

7.5.2. 'Ser'/'estar'

A distinção entre os verbos 'ser' e 'estar', como vimos anteriormente (cf. o tópico 3.6.1. *Aspeto verbal*), não se verifica em Russo: não existe um verbo que seja equivalente ao verbo português 'estar'; e o verbo *bit'* [быть], equivalente ao verbo 'ser', não é utilizado enquanto verbo copulativo no presente. Estas diferenças poderão estar na origem da dificuldade associada à apropriação e uso destes verbos e consequentes desvios linguísticos – leiam-se os seguintes excertos das entrevistas do aprendente C1 e da professora A1:

C1: [...] Par.. par.. para mim este... agora não é muito difícil, e agora... ha... eu compreendo muitos... muitas das situações quando vocês usam... ha... 'ser' ou quando vocês usam... usam 'estar'. Para... Mas... ha... na nossa língua nós temos só u.. uma... um... um verbo que pode... posso... po.. pode explicar... ha... todos os... ha... ha... explicações e todos as situações, ha... ha... por isso... ha... para nós é muito fá.. ha... muito difícil... ha... separar quando n.. nós precisamos de usar... ha... 'ser' e quando nós precisamos de usar... ha... 'estar'. [...] (C1: 112, bielorrusso)

A1: [...] E... e... e, por exemplo, a falta da utilização do verbo 'ser'. ha... 'Avião grande'. Para eles é suficiente! Nós não, 'o avião é grande', 'o avião é pequeno', e eles omitiam o... o verbo 'ser' em muitas... muitas frases. [...] (A1: 174, professora)

Nos dois excertos seguintes, podemos observar dois desvios linguísticos que consistem na utilização do verbo 'ser' pelo verbo 'estar' e vice-versa (no primeiro excerto, acresce a omissão da conjunção 'que' e um desvio na escolha do tempo verbal – a forma verbal deveria ser 'seria' ou 'era'):

C5: ha... Eu penso que esta ajudava... se f.. se foi assim, na maneira qual você disse, está muito bem, eu penso está muito mais fácil para aprender como que é que precisa fazer as frases na vossa língua. [...] (C5: 294, ucraniano)

C6: [...] «Ah, tudo é em Português, ha... tenho de... de... de ser concentrada [...]» (C6: 291, sérvia)

No que se refere ao teste linguístico, o grupo D era constituído por 12 frases que recorriam ou ao verbo 'ser' ou ao verbo 'estar', sendo a escolha lexical destes

verbos correta em 8 frases e incorreta em 4 frases.

As frases representavam três possibilidades, e distribuíam-se da seguinte forma:

a) predicados que só se constituem com o verbo ‘ser’;

ser	* estar
6. A Maria é pintora.	2. * O João está pintor.
11. O João é português.	5. * A Maria está portuguesa.

b) predicados que só se constituem com o verbo ‘estar’;

estar	* ser
10. A Maria está grávida.	4. * A Maria é grávida.
12. A Maria está cansada de trabalhar.	9. * O João é cansado de trabalhar.

c) predicados que se podem constituir com o verbo ‘ser’ ou com o verbo ‘estar’, havendo alteração ao nível do significado.

ser	estar
7. O João é feliz.	1. A Maria está feliz.
3. O João é gordo.	8. A Maria está gorda.

A análise das respostas fornecidas neste grupo D do teste linguístico não será realizada tendo em conta cada frase isoladamente, mas antes considerando os três grupos enunciados anteriormente – alíneas a), b) e c) – e, dentro destes, os pares de frases com o mesmo conteúdo. Para se compreender esta opção metodológica, exemplificamos: se um informante reconhecer que a frase “*A Maria é pintora.*” está correta em LP, à primeira vista, deu uma resposta acertada; mas se, simultaneamente, responder que “** O João está pintor.*” também é aceitável em LP, significa que desconhece que, neste contexto (no caso, com profissões), apenas se pode utilizar o verbo ‘ser’.

A Tabela 29 contém as respostas dos inquiridos a este grupo D e a Tabela 30 apresenta as frases ordenadas por número de respostas certas.

Tabela 29. 'As frases estão corretas?' ('ser'/'estar')

Frases		correta			incorreta			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1	A Maria está feliz.	78	2	80	3	1	4	1	2	3
2	* O João está pintor.	6	5	11	72	2	74	1	1	2
3	O João é gordo.	64	2	66	15	2	17	2	2	4
4	* A Maria é grávida.	26	5	31	49	5	54	2	0	2
5	* A Maria está portuguesa.	13	1	14	69	2	71	1	1	2
6	A Maria é pintora.	77	2	79	3	2	5	3	0	3
7	O João é feliz.	28	2	30	49	5	54	1	2	3
8	A Maria está gorda.	44	2	46	34	4	38	2	1	3
9	* O João é cansado de trabalhar.	25	3	28	52	3	55	3	1	4
10	A Maria está grávida.	61	5	66	18	1	19	2	0	2
11	O João é português.	79	3	82	3	0	3	1	1	2
12	A Maria está cansada de trabalhar.	73	4	77	6	2	8	1	1	2

Tabela 30. 'As frases estão corretas?' ('ser'/'estar') – total de respostas certas

Ordem	N.º	Frases	Respostas certas
1.º	11	O João é português.	82
2.º	1	A Maria está feliz.	80
3.º	6	A Maria é pintora.	79
4.º	12	A Maria está cansada de trabalhar.	77
5.º	2	* O João está pintor.	74
6.º	5	* A Maria está portuguesa.	71
7.º	3	O João é gordo.	66
8.º	10	A Maria está grávida.	66
9.º	9	* O João é cansado de trabalhar.	55
10.º	4	* A Maria é grávida.	54
11.º	8	A Maria está gorda.	46
12.º	7	O João é feliz.	30

Antes de entrarmos na análise mais detalhada, recordamos que a média de respostas corretas neste grupo foi de 75% (cf. Tabela 22), o que equivale a uma média de 9 respostas certas/ 3 respostas erradas em 12 respostas possíveis. Acrescentamos que apenas 4 informantes responderam acertadamente a todas as 12 frases.

Relativamente a cada um dos quatro pares de frases que se enquadram nas alíneas a) e b) apresentadas anteriormente, observamos que a frase correta obteve sempre um número mais elevado de respostas certas do que a frase incorreta, com uma diferença, em alguns casos, bastante significativa, como se comprova na Tabela 31:

Tabela 31. Frases que só admitem ou ‘ser’ ou ‘estar’ – total de respostas certas

Frases	Respostas certas
11. O João é português.	82
5. * A Maria está portuguesa.	71
6. A Maria é pintora.	79
2. * O João está pintor.	74
12. A Maria está cansada de trabalhar.	77
9. * O João é cansado de trabalhar.	55
10. A Maria está grávida.	66
4. * A Maria é grávida.	54

No sentido de acedermos ao que poderá estar implicado nesta constatação, cruzámos as respostas dadas em cada um destes pares de frases, na Tabela 32:

Tabela 32. Frases que só admitem ou 'ser' ou 'estar' – cruzamento de dados

Frases	Respostas	N.º
11. O João é português. 5. * A Maria está portuguesa.	só consideraram correta a frase 11	69
	só consideraram correta a frase 5	1
	consideraram ambas corretas	13
	consideraram ambas incorretas	2
	NR/ NA a ambas as frases	2
6. A Maria é pintora. 2. * O João está pintor.	só consideraram correta a frase 6	69
	só consideraram correta a frase 2	1
	consideraram ambas corretas	10
	consideraram ambas incorretas	4
	consideraram incorreta a frase 2/ NR à 6	1
	NR/ NA a ambas as frases	2
12. A Maria está cansada de trabalhar. 9. * O João é cansado de trabalhar.	só consideraram correta a frase 12	54
	só consideraram correta a frase 9	7
	consideraram ambas corretas	21
	consideraram ambas incorretas	1
	consideraram correta a frase 12/ NR à 9	2
	NR/ NA a ambas as frases	2
10. A Maria está grávida. 4. * A Maria é grávida.	só consideraram correta a frase 10	45
	só consideraram correta a frase 4	10
	consideraram ambas corretas	21
	consideraram ambas incorretas	9
	NR/ NA a ambas as frases	2

Para melhor se compreender a articulação entre as Tabelas 31 e 32, tomemos o primeiro par de frases como exemplo. Na Tabela 31, observamos que a frase 11 (“O João é português.”) obteve 82 respostas certas; na Tabela 32, apercebemo-nos de que essas 82 respostas resultam da soma das respostas de 69 informantes que só consideraram correta esta frase e de 13 informantes que, erradamente, consideraram corretas tanto esta frase como a frase 5 (“* A Maria está portuguesa.”). Por sua vez, quanto à frase 5, constatamos na Tabela 31 que obteve 71 respostas certas (ou seja, 71 informantes reconheceram a sua inaceitabilidade em LP); na Tabela 32, podemos verificar que essas 71 respostas resultam da soma das respostas dos mesmos 69 inquiridos que só consideraram correta a frase 11 (o que, consequentemente, significa que consideraram incorreta a frase 5) e de 2 informantes que consideraram ambas incorretas (o que se adequa à frase 5, mas não à frase 11). Quer isto dizer que, se

considerarmos o global destas duas frases, houve um total de 69 respostas certas (número assinalado a sombreado na Tabela 32).

No caso dos outros pares de frases, o total de respostas corretas no global de cada par distribui-se da seguinte forma: frases 6 e 2 com 69 respostas certas; frases 12 e 9 com 54 respostas certas; e frases 10 e 4 com apenas 45 respostas certas (pouco mais de metade do total de informantes – 87).

No conjunto dos quatro grupos, constatamos que em todos os pares de frases a maior parte dos inquiridos considera como correta apenas a frase que, de facto, é aceitável em LP e que, também em todos os casos, a segunda situação mais frequente é os inquiridos considerarem que ambas as frases são aceitáveis em LP (13, 10, 21 e 21 respostas, em cada par – cf. Tabela 32).

Por outro lado, observamos que, de uma forma geral, os inquiridos foram mais bem-sucedidos relativamente às frases que se enquadram na alínea a) – predicados que só se constituem com o verbo ‘ser’ – do que no que respeita às frases que se enquadram na alínea b) – predicados que só se constituem com o verbo ‘estar’. Este facto é já evidente na Tabela 32 (69 e 69 *versus* 54 e 45 respostas certas), mas torna-se ainda mais evidente ao realizarmos um novo cruzamento de dados, desta vez entre as respostas de cada um destes conjuntos: contabilizámos um total de 62 inquiridos que acertaram nas quatro frases da alínea a) – aceitando como corretas as frases 6 e 11 e rejeitando as frases 2 e 5 – e apenas 36 inquiridos que acertaram nas quatro frases da alínea b) – aceitando como corretas as frases 10 e 12 e rejeitando as frases 4 e 9. Constatamos, ainda, que é insignificante o número de respondentes que, relativamente a cada par de frases, considera apenas corretos os predicados ‘*estar portuguesa’ (1 resposta) e ‘*estar pintor’ (1 resposta), mas já assume algum peso o número de respondentes que considera apenas como corretos os predicados ‘*ser cansado de trabalhar’ (7 respostas) e ‘*ser grávida’ (10 respostas). Relativamente a este último (‘*ser/ estar grávida’), ressalta o facto de ter sido o par de frases em que houve maior dispersão nas respostas, havendo inclusivamente 9 respondentes que não reconhecem nem um nem outro como correto (cf. Tabela 32).

A estes resultados não serão alheios os predicadores que exigem um ou outro verbo. De facto, verificamos que os inquiridos tiveram mais sucesso nas frases que atribuíam ao sujeito uma nacionalidade e uma profissão, casos em que é sempre exigido o verbo ‘ser’; por outro lado, não tiveram tanto sucesso nas frases que continham participípios passados (com carácter adjetival, no caso de ‘grávida’), referindo estados resultantes (*passivas de estado, adjetivais ou resultativas*). Como vimos no tópico 3.5.1.1.3., os participípios passados podem exigir apenas o verbo ‘ser’ (no caso dos participípios passados obtidos a partir de estados de indivíduo básicos), ou apenas o verbo ‘estar’ (no caso dos participípios passados obtidos a partir de eventos télicos, como ‘cansar-se’ e ‘engravidar’), ou podem ainda admitir os dois verbos (no caso de alguns participípios passados de eventos que podem assumir um carácter plenamente adjetival). Esta diversidade de configurações possíveis com participípios passados terá contribuído para que as frases que os continham tenham colocado mais dificuldades aos respondentes do que as frases cujos predicadores exigem sempre o verbo ‘ser’.

Por fim, as frases que se enquadram na alínea c) – predicados que se podem constituir tanto com o verbo ‘ser’ como com o verbo ‘estar’, havendo alteração ao nível do significado – obtiveram resultados muito díspares. Um elevado número de respondentes (80) reconhece que o predicado ‘estar feliz’ é correto, mas apenas 30 respondentes reconhecem a aceitabilidade de ‘ser feliz’; 66 informantes reconhecem o predicado ‘ser gordo’, mas apenas 46 admitem o predicado ‘estar gordo’:

Tabela 33. Frases que admitem ‘ser’ e ‘estar’ – total de respostas certas

Frases	Respostas certas
1. A Maria está feliz.	80
7. O João é feliz.	30
3. O João é gordo.	66
8. A Maria está gorda.	46

Se cruzarmos as respostas dadas em cada um destes pares de frases, obtemos a seguinte tabela:

Tabela 34. Frases que admitem ‘ser’ e ‘estar’ – cruzamento de dados

Frases	Respostas	N.º
1. A Maria está feliz. 7. O João é feliz.	consideraram ambas corretas	29
	só consideraram correta a frase 1	51
	só consideraram correta a frase 7	1
	consideraram ambas incorretas	3
	NR/ NA a ambas as frases	3
3. O João é gordo. 8. A Maria está gorda.	consideraram ambas corretas	32
	só consideraram correta a frase 3	33
	só consideraram correta a frase 8	13
	consideraram ambas incorretas	4
	consideraram correta a frase 3/ NA à 8	1
	consideraram correta a frase 8/ NR à 3	1
	consideraram incorreta a frase 8/ NR à 3	1
	NR/ NA a ambas as frases	2

Surpreendentemente, apenas 29 inquiridos no primeiro par e 32 no segundo consideraram que ambas as frases são corretas em LP, e ao cruzarmos as respostas destes dois conjuntos, contabilizámos somente 13 inquiridos que acertaram nestas quatro frases, ou seja, que as consideraram a todas como corretas em LP.

A distribuição das respostas indica nitidamente que os informantes privilegiam um dos predicados sobre o outro, em cada par. No primeiro par, nota-se uma tendência clara para considerar que apenas seria aceitável ‘estar feliz’ (51 respondentes). No segundo par de frases, a diferença já não é tão acentuada, mas ainda assim nota-se uma preferência pelo predicado ‘ser gordo’ (33 respondentes só consideraram como correta esta opção). As informações recolhidas nas entrevistas indiciam que na origem desta tendência para privilegiar os predicados em causa estarão as representações dos informantes quanto às próprias características atribuídas pelos adjetivos ‘feliz’ e ‘gordo’, bem como as suas representações quanto ao significado dos verbos ‘ser’ e ‘estar’. Relativamente a ‘ser/ estar feliz’, alguns entrevistados percecionam a ‘felicidade’ como algo efémero, o que colide com a sua representação do significado do verbo ‘ser’, associado a estados permanentes e imutáveis, pelo que consideram que neste caso apenas se pode utilizar o verbo ‘estar’,

que associam a estados temporários:²⁷⁵

C6: ha... Pode ser 'é feliz', ha... quando temos uma pessoa que é sempre feliz, mas... hm... não sei se possível, so... he... en.. então, he... acho que 'está feliz'. Mas... he... a L. [nome da professora]... he... diz... he... este... este caso... este caso... ha... sobre o pessoa... ha... que... feliz tod.. todo o tempo, não sei. Mas para mim é melhor 'estou feliz'. 'Estou feliz', 'está feliz'. (C6: 575, sérvia)

Ent: he... 'O João é feliz'.

C8: [silêncio] 'Está feliz'. Amanhã pode-se acontecer alguma coisa [risos] e não é feliz! [risos] (C8: 363-364, uzbeque)

Quanto a 'ser/ estar gordo', parece ser entendido preferencialmente como um atributo físico que caracteriza uma entidade, ou seja, como um predicado de indivíduo. A entrevistada C4 rejeita totalmente a admissibilidade de 'estar gordo', pois, apesar de compreender que uma pessoa pode "parecer gorda", ou seja, pode, em determinado momento, apresentar uma silhueta diferente daquela que normalmente possui, esta entrevistada não considera que a manifestação temporalmente limitada dessa propriedade física possa ser expressa pelo predicado 'estar gordo':

C4: [...] 'ser gorda' e 'ESTAR gorda' não me parece adequado. Alguém PODE ser gordo, mas... não me pa.. não... não vejo... Porque uma... he... 'Estar' é um verbo de... ha... 'ser', mas num dado momento, portanto eu NÃO POSSO estar go.., posso parecer gorda, mas se eu não for gorda, não sou gorda, se eu for gorda, sou gorda! Não posso estar gorda! [risos] [...] he... Eu normalmente (normalmente!) não tenho dúvidas em distinguir entre... ha... uso do verbo 'estar' e 'ser', normalmente. Mas... eh... este caso foi engraçado. Não sabia que se diz assim.

Ent: Mas agora já sabe ou ainda continua a achar que...?

C4: Não, eu não usava, eu não usava. Não usava. Não. Não, não. Não... não estou nada convencida! (C4: 150; 156-158, polaca)

O entrevistado C5, pelo contrário, aceita as duas frases como corretas; no entanto, demonstra não compreender o significado de cada uma, pois baseia-se na

²⁷⁵ Esta conceção tradicional não é suficiente para abarcar a complexidade dos significados dos verbos 'ser' e 'estar', como já mencionámos no tópico 3.5.1.1.3. *Construções com os verbos 'ser' e 'estar'*; no entanto, encontra-se bastante disseminada, como se observa nos excertos de entrevista aqui reproduzidos.

representação que possui dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ – mais uma vez, o primeiro é associado a estados permanentes e imutáveis e o segundo a estados temporários e transitórios:

C5: Se ‘está gorda’, ela... como agora gorda e depois ela pode ficar magra, ou não sei.... eh... ‘está’, verbo ‘está’, e se ‘é’, está... como perc(é)... percebi eu, está ela... pronto, fica sempre gorda.
Ent: Vai ficar sempre...
C5: Sim.
Ent: ...a vida toda?
C5: Sim.
Ent: Nunca pode emagrecer?
C5: [risos] Não sei. (C5: 180-186, ucraniano)

Em comparação com os resultados obtidos nos quatro pares de frases analisados em primeiro lugar – predicados que só admitem ou ‘ser’ ou ‘estar’ –, constatamos que as frases da alínea c) – predicados que admitem os dois verbos, adquirindo significados diferentes – foram as que colocaram mais obstáculos aos respondentes.

7.5.3. Pretérito perfeito simples/ pretérito imperfeito do indicativo

Tanto os testes linguísticos como as respostas ao questionário indicam que a distinção entre o PPS e o IMP constitui uma grande dificuldade para os sujeitos que participaram neste estudo. Observámos no gráfico da Figura 27 que este tópico é considerado o 5.º mais difícil numa lista de 14 tópicos relacionados com o Tempo e Aspetto e verificámos na Tabela 22 que o grupo de questões que incidia sobre a distinção entre o PPS e o IMP (grupo F) foi o que obteve resultados mais baixos (média de 66% de respostas corretas, fornecidas com certeza e com dúvida). Tendo em conta que existe uma correspondência, até certo ponto, entre esta distinção em LP e a distinção em Russo entre verbos perfeitivos e imperfetivos (cf. os tópicos 3.6.1. *Aspetto verbal* e 3.6.2. *Tempos verbais*), as nossas expectativas eram contrárias a estes resultados. É possível que muitos aprendentes não se apercebam da proximidade entre a LP e o

Russo a este nível. A seguinte sequência da entrevista B1 é exemplificativa disso; nela assistimos à tomada de consciência, por parte da entrevistada, das semelhanças entre uma das suas LMs (o Russo) e a LP no que se refere às estruturas em apreço. No entanto, até chegarmos a esse momento, foram várias as incompreensões que, no global, revelaram que a entrevistada não tinha, até esse ponto, estabelecido uma ligação entre os verbos perfetivos e imperfetivos em Russo e o PPS/ IMP em LP.²⁷⁶ Recordamos que a entrevistada B1 estava em Portugal há já nove anos aquando da realização da entrevista. Quando questionada sobre a forma como em Russo se traduzia a distinção entre ‘trabalhei’ e ‘trabalhava’, percebemos que, na sua conceção, uma destas formas referiria um passado mais recente e a outra um passado anterior (possivelmente, estaria a confundir com o pretérito mais-que-perfeito do indicativo):

B1: Em Russo só única forma.

Ent: Só uma forma?

B1: Só uma forma: *rabotala*. Não interessa... ha... Só que, ah!, complementamos tal frase no passado com um advérbio... que faz “impérito” p.. “impérito” perfeito. [...] Em Russo... ha... no passado... Existe só um passado, simples, *rabotala*, mas se queremos dizer MUITO TEMPO já passou de que que ‘eu trabalhei’: *davno* [давно; trad: ‘há muito tempo’], uso advérbio *davno rabotala*... ha... que vamos ter uma frase que é “muito”, “muito”, “trabalhei muito” [‘trabalhei há muito tempo’].

Ent: hm... E então... e a questão dos verbos perfetivos e imperfetivos? Por exemplo, o verbo *rab.. rabotat*’?

B1: hm hm.

Ent: No passado...

B1: *Rabotala*...

Ent: Mas existe um outro verbo parecido, com um prefixo, ou... [...]

B1: Não existe, só uma forma do passado. (B1: 140-142; 146-151; 154, ucraniana)

Posteriormente, interpretou que as nossas questões se prendiam com a conjugação reflexa. Só quando confrontada com duas formas verbais em Russo, uma pertencendo a um verbo imperfetivo e outra a um verbo perfetivo – ambos com o mesmo significado – compreendeu ao que nos referíamos, mas ainda assim, inicialmente, não deu relevo à distinção aspetual entre as duas formas:

²⁷⁶ Como a sequência é muito longa (B1: 113-230), seleccionámos as passagens mais significativas. A sequência pode ser lida na totalidade no Anexo 12.

Ent: he... 'Escrever'?

B1: *Pissat'* [писать; trad.: 'escrever' – verbo imperfetivo].

Ent: E *napissat'* [написать; trad.: 'escrever' – verbo perfetivo], existe?

B1: *Napissat'*, sim, existe.

Ent: O que é que quer dizer?

B1: Mas é mesma coisa, o mesmo verbo, só que com... com... ha... *pristavka* [приставка; trad.: 'prefixo'] 'na'.

Ent: Pronto, com um prefixo, era disso que eu estava a falar.

B1: Sim.

Ent: Sim.

B1: Mas isso... ha... ha... claro que existe também no passado: *na-pi-ssa-la*. Ou: "narabotala" não, mas verbo 'escrever' há existe. 'Eu'... ha... por exemplo... ha... 'eu escrevi': *Ia pissala* [Я писала; trad.: 'eu escrevia'], e 'eu' *napissala* [написала; trad.: 'escrevi']: um verbo que já uma ação acabada, uma ação feita.

Ent: Pronto.

B1: *Pissala* é... quer dizer ninguém sabe que acabou que não, mas *napissala* uma ação...

Ent: Pronto.

B1: Pronto. (B1: 183-196, ucraniana)

Depois de ter percebido a que oposição nos estávamos a referir, e quando questionada sobre a correspondência ou não entre a LP e o Russo a este nível, a entrevistada pediu exemplos, para poder refletir sobre esta questão. Finalmente, concluiu que existe uma certa equivalência entre o PPS em LP e os verbos perfetivos em Russo e entre o IMP em LP e os verbos imperfetivos em Russo, demonstrando uma certa surpresa com esta "descoberta":

Ent: [...] Quer dizer então que essa questão dos prefixos acaba por ser correspondente aos tempos...

B1: Sim...

Ent: ...perfeito e imperfeito do Português.

B1: De Português... ha... de Português... Vamos ver, de Português, diz-me, Teresa, exemplos de Português. [...]

Ent: ha... 'Eu comi', 'eu comia'.

B1: ha ha. 'Eu comi' quer dizer está pronto...

Ent: Quer dizer que já acabei.

B1: Já acabou. 'Eu comia'... [...] Ah! Mesma coisa, em Russo e Português!

Ent: Como é que é em Russo, então?

B1: *Ia kuchala* [Я кушала; trad.: 'eu comia'] e *Ia POkuchala* [Я покушала; trad.: 'eu comi'], o tal 'PO' que faz sentido... [...]

Ent: Então, o que em Português... ha... se expressa através dos tempos verbais, em Russo é através desses prefixos...

B1: Sim, sim, dos prefixos.

Ent: ...que alteram um bocadinho...

B1: Muito bem! Muito bem!

Ent: ...o sentido da palavra.

B1: Sim, sim! (B1: 207-210; 213-216; 220-222; 225-230, ucraniana)

Se esta entrevistada, há tantos anos em Portugal (9 anos), com formação superior no ensino de línguas (pertence ao grupo B de entrevistados), que tinha frequentado cursos de LP e cuja profissão em Portugal, à data da entrevista, continuava ligada ao ensino de línguas, nunca se tinha apercebido de/ refletido sobre a proximidade entre o Russo e a LP a este nível, podemos supor que um estrangeiro eslavófono em fase inicial ou intermédia de apropriação da LP tenha muita dificuldade em, sozinho, estabelecer esta correspondência. Esta dificuldade poderia ser minimizada através do recurso a estratégias de comparação linguística, como sugerimos anteriormente (cf. a secção 2.3.2. *Rentabilização dos repertórios linguísticos*).

Iremos, agora, atentar mais especificamente nas respostas dadas ao grupo F do teste linguístico.

Tabela 35. ‘Qual a forma verbal correta?’ (PPS/ IMP)

Frases	PPS			IMP			NR/ NA		
	X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1 Antigamente, o João (tocou/ tocava) guitarra numa banda.	16	0	16	65	3	68	1	2	3
2 O João ontem (leu / lia) o jornal no café.	67	3	70	15	0	15	0	2	2
3 Ontem o João já (esteve/ estava) em casa quando a Maria chegou.	42	3	45	39	0	39	1	2	3
4 Quando era pequeno, o João (abriu/ abria) as prendas à meia-noite.	28	3	31	49	3	52	3	1	4
5 O João (morou / morava) em Lisboa durante cinco anos.	28	1	29	50	5	55	1	2	3
6 O João ontem (saiu /saía) às 18h do trabalho e foi logo para casa.	70	2	72	11	1	12	1	2	3
7 Quando morava com os pais, o João (almoçou/ almoçava) em casa.	19	1	20	62	2	64	2	1	3
8 Ontem o João (viu / via) televisão até adormecer.	65	2	67	16	1	17	2	1	3

Tabela 36. ‘Qual a forma verbal correta?’ (PPS/ IMP) – total de respostas certas

Ordem	N.º	Frases	Respostas certas
1.º	6	O João ontem (saiu /saía) às 18h do trabalho e foi logo para casa. – <i>culminação</i>	72
2.º	2	O João ontem (leu / lia) o jornal no café. – <i>processo culminado</i>	70
3.º	1	Antigamente, o João (tocou/ tocava) guitarra numa banda. – <i>processo</i>	68
4.º	8	Ontem o João (viu / via) televisão até adormecer. – <i>processo</i>	67
5.º	7	Quando morava com os pais, o João (almoçou/ almoçava) em casa. – <i>processo culminado</i>	64
6.º	4	Quando era pequeno, o João (abriu/ abria) as prendas à meia-noite. – <i>culminação</i>	52
7.º	3	Ontem o João já (esteve/ estava) em casa quando a Maria chegou. – <i>estado</i>	39
8.º	5	O João (morou / morava) em Lisboa durante cinco anos. – <i>estado</i>	29

Ao contrário dos grupos que foram até agora analisados, este grupo não tinha por base a audição de frases, mas sim a leitura.²⁷⁷ Os respondentes tinham de ler 8 frases que continham duas formas verbais em alternativa, uma no PPS e outra no IMP, e assinalar a forma verbal exigida pelo contexto. Existiam duas frases representativas das classes aspetuais *estado*, *processo*, *processo culminado* e *culminação*, uma exigindo o PPS e outra exigindo o IMP. Deste modo, pretendíamos averiguar, por um lado, se o desempenho dos respondentes variava consoante a classe aspetual em apreço e, por outro, se existiria uma tendência para associar cada um destes tempos verbais a determinadas classes aspetuais, nomeadamente o PPS a situações télicas e o IMP a situações atélicas.²⁷⁸

Ora, a distribuição das respostas na Tabela 35 e a ordenação das frases de acordo com as respostas certas na Tabela 36 – com a indicação da classe aspetual que representam – permitem-nos constatar que as duas frases em que se verificou um melhor desempenho foram as que representavam situações télicas e que exigiam o PPS. A frase 6 representava uma culminação e obteve 72 respostas corretas e a frase 2 representava um processo culminado e obteve 70 respostas corretas. Pelo contrário, as frases que representavam situações télicas e que exigiam o IMP revelaram-se mais difíceis – a frase 7, que representava um processo culminado, ocupa a 5.^a posição da Tabela 36, com 64 respostas corretas, e a frase 4, que representava uma culminação, ocupa a 6.^a posição da tabela, com apenas 52 respostas corretas. Parece comprovar-se, assim, uma tendência para associar situações télicas ao uso do PPS, principalmente no que se refere às culminações, que, por natureza, são os tipos de predicado que mais se distanciam dos estados (ao contrário destes, as culminações são télicas e não têm duração interna). Efetivamente, como vimos, a frase que contemplava uma

²⁷⁷ Como explicámos no tópico 4.3.1. *Conceção do teste linguístico*, no grupo F os respondentes tinham de selecionar uma forma verbal para completar as frases, o que seria de difícil realização se não dispusessem das frases em suporte escrito, pois as formas verbais em apreço surgiam no meio das frases.

²⁷⁸ Estas hipóteses foram-nos sugeridas pela literatura sobre a apropriação destes tempos verbais por aprendentes não nativos. Cf. 2.2.1.1. *Sequências de apropriação do Tempo e Aspeto*; cf., ainda, Bardovi-Harlig (1995), Leiria (1991 e 1994), Salaberry (1999, 2002, 2003 e 2005) e Salaberry & Shirai (2002).

culminação e que exigia o PPS ocupa o 1.º lugar da tabela com 72 respostas corretas e a sua correspondente que exigia o IMP ocupa o 6.º lugar com uma diferença significativa de 20 respostas (52 respostas corretas).

Quanto às situações atéticas, observam-se duas configurações distintas. Os processos ocupam as 3.ª e 4.ª posições da Tabela 36, sem grande diferença de resultados entre si – a frase que recorria ao IMP obteve 68 respostas corretas e a que recorria ao PPS obteve 67 – e também sem grande diferença relativamente às frases que ocupam as 1.ª e 2.ª posições da tabela. Já no que se refere aos estados, verificamos que foram as frases que obtiveram piores resultados. A frase que recorria ao IMP obteve apenas 39 respostas corretas e a que recorria ao PPS sofreu ainda pior desempenho por parte dos respondentes, com apenas 29 respostas corretas. Assim, os nossos dados não confirmam que os aprendentes associem o uso do IMP a processos e a estados. Além disso, verifica-se que as situações estativas foram as que colocaram mais obstáculos aos inquiridos. Relativamente à frase que representava um estado e que recorria ao PPS (frase 5) – frase esta que obteve o menor número de respostas certas – encontramos nas entrevistas duas interpretações distintas sobre o valor destes tempos verbais neste contexto, ambas as interpretações relacionadas com a inferência ou não de um estado contrário no presente. A entrevistada C4 considera que as duas formas verbais são possíveis, com a diferença de que o PPS implicaria um estado contrário no presente (*morou, logo, já não mora*) e o IMP implicaria a continuidade do estado no presente (*morava, logo, ainda mora*):

Ent: he... Neste caso era a frase 'O João (*morou* ou *morava*) em Lisboa durante 5 anos'.

C4: hm hm. Pois. E SE, agora, neste caso, SE eu... quiser dizer que 'o João *morou*', significa que ele *morou* e já não *mora*. Se 'ele *morava*', he... eu quase, quase estou convencida que ele... TEM *morado*, tem *vivido* em Lisboa e continua a viver. Parece-me mais... mais assim. (C4: 163-164, polaca)

O entrevistado C5 considera que apenas é possível a forma verbal do IMP, interpretando, ao contrário da entrevistada C4, que o IMP neste contexto implicaria um estado contrário no presente (*morava, logo, já não mora*):

Ent: E... 'O João (*morou* ou *morava*) em Lisboa durante 5 anos'.
 C5: [silêncio] 'Morava'.
 Ent: 'Morava'. Porquê?
 C5: Porq.. porque ele já não mora lá.
 Ent: Por ser uma ação que já não existe, que já não é verdadeira?
 C5: Sim. Ele morava lá, mas ele já não mora ali. (C5: 239-244, ucraniano)

Na verdade, é o adverbial 'durante 5 anos' que condiciona o uso da forma verbal no PPS; este adverbial impõe um limite final ao estado, incompatibilizando-se, assim, com o valor de 'situação em curso' do IMP. Se a frase não contivesse este adverbial, ambas as formas seriam possíveis, e ambas poderiam implicar a existência de um estado contrário – no caso do PPS, essa seria a única interpretação ("*O João morou em Lisboa.*" → *já não mora em Lisboa*); no caso do IMP, essa seria uma das leituras possíveis ("*O João morava em Lisboa, mas mudou-se para o Porto.*" → *já não mora em Lisboa*), podendo também existir a leitura de continuação do estado ("*O João morava em Lisboa. Não sei se ainda mora.*" → *é possível que ainda more em Lisboa, mas também é possível que já não more*), e ainda a leitura de não existência no presente do indivíduo ("*O João morava em Lisboa, quando era vivo.*").²⁷⁹

Atentando nas entrevistas, constatamos que, no conjunto deste grupo de questões, os entrevistados revelaram dificuldade em selecionar as formas corretas (não nos podemos esquecer, no entanto, que apenas foram questionados sobre as frases em que erraram ou às quais responderam com dúvida), hesitando entre as duas formas possíveis ou selecionando a forma inadequada, e revelaram-se incapazes de justificar as suas escolhas, quer acertassem na resposta ou não:

Ent: [...] 'Quando era pequeno, o João (*abriu* ou *abria*) as prendas à meia-noite'.
 C5: [silêncio] 'Quando era pequeno, o João... abria'.
 Ent: 'Abria'?
 C5: Sim.
 Ent: O que é que significa?
 C5: [silêncio]
 Ent: Isto refere-se a uma... a uma situação única, que aconteceu só uma vez, ou a mais do que uma?

²⁷⁹ Cf. Oliveira (2003b), e ainda 3.5.4.2. *Pretérito imperfeito do indicativo*.

C5: [silêncio]
 Ent: Aconteceu só uma vez...
 C5: Não consigo...
 Ent: ...ele abrir as prendas, ou aconteceu mais vezes?
 C5: [silêncio] Não consigo.
 Ent: Não consegue.
 C5: ne-he. (C5: 225-238, ucraniano)

Ent: [...] 'Antigamente o João (*tocou* ou *tocava*) guitarra numa banda'. Qual é que é a melhor forma?
 C8: 'Antigamente...'
 Ent: '...o João... (*tocou* ou *tocava*) guitarra numa banda'.
 C8: [silêncio] 'Tocou'. 'Antigamente o João... antigamente o João to-ca-va'. [silêncio] Agora não sei [incompreensível].
 Ent: 'Tocava' é a sua resposta?
 C8: Ou 'tocou'? Não, 'antigamente tocou'. Pode ser 'tocou'.
 Ent: Pode ser 'tocou'? E pode ser 'tocava'?
 C8: [silêncio] 'Antigamente... antigamente... to.. tocava', também dá [risos], também pode [risos]. Mas qual é... 'Tocou'? [silêncio] 'Tocou', acho que é. [...]
 Ent: [...] Outra frase: 'Ontem o João já (*esteve* ou *estava*) em casa quando a Maria chegou'.
 C8: [silêncio] 'Esteve em casa'.
 Ent: Porquê?
 C8: [silêncio] Porque sim! [risos] (C8: 387-394; 397-400, uzbeque)

A entrevistada C4, cujo nível de proficiência em LP se encontrava acima da média dos restantes entrevistados do grupo C, considerava que a distinção entre o PPS e o IMP continuava a ser uma grande dificuldade para si e, embora em muitas situações já considerasse óbvio qual o tempo verbal adequado, noutras ainda não conseguia decidir qual o tempo que deveria usar (curiosamente, os exemplos que fornece referem situações estativas – 'querer' e 'ser'):

Ent: [...] E a seguir, nas diferenças entre o... o pretérito perfeito e o imperfeito?
 C4: Ah, pois. SE EU tiver, nesta altura, neste momento, algumas dúvidas entre dois verbos... he... ou... entre dois tempos verbais [...] é... he... perfeito e imperfeito. Passado.
 Ent: É onde sente mais dificuldade?
 C4: É. ha... Eu acho que agora, nesta altura já tenho menos dúvidas do que tinha, mas... he... mas continuo com algumas. É muito difícil para mim distinguir EM que caso.. Aliás, em alguns casos é óbvio, mas há casos em que... eu não sei se diz-se 'eu quis' ou 'eu queria'... hm... é muito relativo [risos]. E também não sei se

diz-se 'eu... eu... eu foi'... ha... 'fui', ou 'era', ou 'isto foi' ou 'isto era'... Eu sei... eu sei as regras, eu ouvi regras várias vezes de várias pessoas... ha... ha... 'descriÇÃO de... de... de... do... do moMENto', 'antes de qualquer moMENto', mas... não sei, não sei. [...] (C4: 159-162, polaca)

Esta entrevistada afirma ainda que o conhecimento das regras gramaticais de uso destes dois tempos, que lhe foram ensinadas por diversas vezes e por diversas pessoas, não foi suficiente para esclarecer a utilização destes dois tempos verbais em todos os casos e, quando tenta reproduzir as regras, apenas enuncia, de forma vaga e imprecisa, “descrição do momento” (supomos que esteja a tentar explicitar o valor de ‘ação perspectivada no seu decurso’, veiculado pelo IMP) e “antes de qualquer momento” (noção de anterioridade?). É interessante verificar que, no longo percurso de apropriação de uma língua, os aprendentes vão formulando e reformulando as suas próprias regras gramaticais.²⁸⁰ Pelo discurso da entrevistada C6, percebemos que associa o PPS a um passado recente e definido (delimitado cronologicamente) e o IMP a um passado mais distante ou indefinido:

Ent: [...] ‘Ontem o João já (*esteve* ou *estava*) em casa quando a Maria chegou’.

C6: ha... ‘Esteve’.

Ent: Porquê?

C6: Porque é ‘ontem’... acho que... he... PPS usamos... he... quando temos ‘ontem’.

Ent: Sempre? Sempre que temos ‘ontem’? Então, como... pelo que eu percebi... ha...

C6: É minha dúvida, não sei, mas acho que...

Ent: ...pelo que eu percebi, acha que o PPS é para um passado...

C6: Sim.

Ent: ...recente...

C6: ha... Sim.

Ent: ...e que o imperfeito é para um passado...

C6: Passado...

Ent: ...mais afastado.

C6: ...mais an.. antigo. Sim.

Ent: ha... Depois, ‘O João (*mo.. morou* ou *morava*) em Lisboa durante 5 anos’.

C6: ha... Acho que é ‘morava’, ha... porque... [silêncio] ha... porque não é definido... definido?... ha... ha... a altura...

²⁸⁰ Esta ideia faz parte do conceito de ‘interlíngua’, introduzido por Selinker. Cf. Corder (1981) e James (1998, pp. 1-18).

Ent: A altura...

C6: ...de... Sim. Sim. (C6: 680-697, sérvia)

C6: [silêncio] Não sei, mas... he... he... quando falamos sobre o imperfeito, todos... ha... todos os vezes... ha... temos... ha... artigos... ha... 'quando éramos crianças', *blá blá blá* [risos]. Eh... Não sei, na minha cabeça, imperfeito é SÓ para... ha... coisas que... [silêncio] qualquer coisa antigamente e... não para... para... (C6: 725, sérvia)

Essas regras idiossincráticas podem constituir importantes instrumentos pedagógico-didáticos, pois permitem verificar se as concepções dos aprendentes são coincidentes com as estruturas da língua-alvo e, no caso de não serem, constituem uma base de trabalho a partir da qual o professor poderá desconstruir, numa primeira fase, e depois reconstruir as concepções dos alunos.

7.5.4. Telicidade e adverbiais de duração

O grupo E do teste linguístico supunha a associação dos adverbiais de duração 'durante x tempo' e 'em x tempo' a situações atélicas ou télicas, respetivamente, no PPS. Este exercício testaria, simultaneamente, o reconhecimento da existência ou não de culminação na natureza aspetual de predicções pertencentes às cinco classes aspetuais (estados, processos, processos culminados, culminações e pontos) e as restrições do seu uso com os adverbiais em causa.

Este grupo revelou-se difícil para os respondentes, tendo sido o 2.º grupo que obteve piores resultados (cf. Tabela 22), a seguir ao grupo F (grupo sobre a distinção entre o PPS e o IMP). Possivelmente, os aprendentes estarão mais familiarizados com a expressão 'durante x tempo', em que a própria preposição remete para o valor de duração, do que com a expressão 'em x tempo', cujo significado não é tão transparente. Na verdade, ambas as expressões adverbiais têm o mesmo significado de duração, delimitando um intervalo fechado, mas a expressão 'durante x tempo' impõe um limite extrínseco a situações que não contêm uma culminação na sua estrutura interna (situações atélicas), enquanto a expressão 'em x tempo' denota o intervalo de tempo ocupado por situações télicas até ser atingida a culminação destas

(cf. o tópico 3.5.3. *Adverbiais de tempo*). A hipótese de que os aprendentes desconhecem o significado da expressão ‘em x tempo’ parece confirmar-se nas entrevistas. O entrevistado C5, ao ouvir as duas alternativas de resposta, automaticamente traduziu a preposição ‘durante’ para a sua LM, mas não traduziu a expressão ‘em x tempo’:

Ent: ‘O João esteve em casa durante 15 minutos’ ou ‘O João esteve em casa em 15 minutos’?

C5: *V tetchienie...* [в течение; trad: ‘durante’] [silêncio] Qual a pergunta? (C5: 195-196, ucraniano)

A entrevistada C6 afirma que desconhece o significado de ‘em x tempo’ e, ao tentar justificar a sua resposta “O João almoçou em 15 minutos.”, foi aventando várias hipóteses quanto aos contextos de uso e ao significado do adverbial selecionado – nomeadamente, que esta expressão só se utilizaria no passado, mas não no futuro; e que o seu significado seria equivalente à expressão ‘há x tempo’:

Ent: [...] ‘O João almoçou...’

C6: [silêncio] ha... ‘Almoçou... em 5 minutos... 15 minutos’.

Ent: ‘Em 15 minutos’?

C6: ‘Em 15 minutos’. [silêncio] ‘Em 15 minutos’ significa... hm hm hm... [silêncio] É... outra vez... não... não...

Ent: Não consegue explicar?

C6: Sim. Mas... não tenho certeza se...

Ent: Mas o que é que significa essa frase? ‘O João almoçou em 15 minutos’?

C6: ‘Em 15 minutos’... [silêncio] ha... Não tenho certeza... ha... se usamos ‘em’... ha... quando falamos... he... sobre o futuro.

Ent: Sobre o futuro? Isto é passado. Ele já almoçou.

C6: he... Sim, sim. he... Sei que... he... na frase é no passado, mas... he... não... não tenho certeza se podemos... ha... usar ‘em 15’... ha... quando falamos sobre o futuro.

Ent: Sobre o futuro?

C6: Sim.

Ent: [silêncio] ha... Pode ser ‘Amanhã vou almoçar em 15 minutos’.

C6: ha... hm hm hm. Não tenho certeza... ha... sobre signif.. ha... “significo”?

Ent: Significado?

C6: ...significado, porque... hm... não sei, é mesma coisa ‘O João almoçado... ha... HÁ 15 minutos’? ‘Há’...

Ent: Não. (C6: 642-658, sérvia)

No decorrer do diálogo sobre esta questão, esta entrevistada rejeita a hipótese de se usar ‘durante 15 minutos’ com o verbo ‘espirrar’ porque considera improvável que alguém espirre durante tanto tempo, e é apenas este facto que a leva a optar pela expressão ‘em *x* tempo’ (mesmo não sabendo o seu significado, como ela própria reitera):

Ent: E a última, ‘O João espirrou’?

C6: Qual é signifi.. signifi-cado?

Ent: [simula um espirro]

C6: Ah. [silêncio] Não é ‘durante’ [risos]! É ‘em’!

Ent: ‘Em’? Porquê?

C6: Porque não temos [simula um espirro] durante [incompreensível]! Isto pode ser...

Ent: Pode ser uma alergia [risos].

C6: Sim, sim. Não... ha... não tenho certeza sobre ‘em’.

Ent: Não sabe o...

C6: Não, não. (C6: 662-671, sérvia)

Os dados do teste linguístico parecem confirmar que o critério que prevaleceu na seleção de um ou outro adverbial não terá sido, como deveria, a telicidade das situações, mas antes a sua duratividade. Os inquiridos terão associado tendencialmente a expressão ‘durante *x* tempo’ a situações durativas (estados, processos e processos culminados), por reconhecerem que o significado deste adverbial remete para a duratividade – na realidade, os estados e processos combinam-se, de facto, com a expressão ‘durante *x* tempo’, não por serem durativos, mas por serem atélicos; o mesmo não acontece com os processos culminados, que são télicos. E, por exclusão de partes, terão associado a expressão ‘em *x* tempo’ a situações pontuais (culminações e pontos) – na verdade, as culminações combinam-se com a expressão ‘em *x* tempo’, não por serem pontuais, mas por serem télicas; e os pontos, pelo contrário, exigem o adverbial ‘durante *x* tempo’, por não serem caracterizados em termos de telicidade (cf. Cunha, 2007). Atentemos nas Tabelas 37 e 38.

Tabela 37. 'Durante 15 minutos ou em 15 minutos?'

Frases		...durante 15 minutos.			...em 15 minutos.			NR/ NA		
		X	XX	T	X	XX	T	NR	NA	T
1	O João esteve em casa	65	5	70	4	2	6	10	1	11
2	O João chegou a casa	5	4	9	68	4	72	6	0	6
3	O João almoçou	48	6	54	26	4	30	3	0	3
4	O João viu televisão	67	1	68	11	4	15	4	0	4
5	O João espirrou	54	6	60	19	1	20	7	0	7

Tabela 38. 'Durante 15 minutos ou em 15 minutos?' – total de respostas certas

Ordem	N.º	Frases	Respostas certas
1.º	2	O João chegou a casa – <i>culminação</i>	72
2.º	1	O João esteve em casa – <i>estado</i>	70
3.º	4	O João viu televisão – <i>processo</i>	68
4.º	5	O João espirrou – <i>ponto</i>	60
5.º	3	O João almoçou – <i>processo culminado</i>	30

Verificamos, na Tabela 38, que, efetivamente, as frases que obtiveram maior número de respostas certas (com pouca diferença entre si – 72, 70 e 68 respostas certas) foram aquelas que retratavam uma situação simultaneamente télica e pontual (frase 2, representando uma culminação) e duas situações simultaneamente atélicas e durativas (a frase 1, representando um estado, e a frase 4, representando um processo). Por oposição, as frases que continham um ponto (frase 5) e um processo culminado (frase 3) foram as piores classificadas, com 60 respostas certas, no primeiro caso, e apenas 30 respostas certas no caso da frase 3. Supomos, assim, que uma parte dos informantes não associou a expressão ‘durante 15 minutos’ à situação pontual “*O João espirrou...*” precisamente por esta situação não ter duração interna e, por contraste, um número elevado de informantes (54 respostas) associou erradamente esta mesma expressão a “*O João almoçou...*” por se tratar de uma situação durativa.

Estes resultados parecem confirmar que uma parte dos informantes terá partido da hipótese errada, associando preferencialmente ‘durante x tempo’ a situações durativas e ‘em x tempo’ a situações pontuais e ignorando a telicidade como critério de seleção. Se esta interpretação dos dados estiver correta, isso significa que o número superior de respostas corretas nas frases 1, 2 e 4 não é sinónimo de um conhecimento mais consolidado ou de maior facilidade na resposta, nem o número inferior de respostas corretas nas frases 3 e 5 é sinónimo de uma dificuldade acrescida. Pelo contrário, a leitura que fazemos destes dados é a seguinte: i) uma parte significativa dos respondentes desconhece o significado e os contextos de uso da expressão ‘em x tempo’; ii) consequentemente, desconhece que esta expressão significa o mesmo que ‘durante x tempo’ no que diz respeito à duratividade; e iii) apesar de uma grande parte dos informantes conhecer o significado do adverbial ‘durante x tempo’, parece ignorar que existem (e quais são as) restrições quanto ao uso desta expressão.

7.5.5. Ação reversa

A última pergunta do teste linguístico, pergunta G, consistia na seleção da

frase interrogativa adequada a uma situação de comunicação, de entre duas hipóteses – uma usando o PPS e outra usando o IMP:

Numa sala onde estavam várias pessoas, alguém ligou a luz sem querer e desligou-a logo a seguir. O João não sabia quem tinha acendido a luz e perguntou às pessoas que estavam na sala:

- a) – Quem é que acendia a luz?
- b) – Quem é que acendeu a luz?

O objetivo era averiguar se os aprendentes selecionariam a forma correta, com o PPS, ou se seriam influenciados pelas suas LMs, nas quais se usaria o verbo imperfetivo no mesmo contexto linguístico (em que se verifica um estado contrário à ação retratada pelo verbo – *alguém acendeu uma luz, mas a luz já não está acesa*) (cf. o tópico 3.6.1. *Aspetto verbal*).

No excerto que a seguir se transcreve, podemos observar a dúvida criada pela interferência do Russo, uma das LMs do entrevistado C8. Inicialmente, o entrevistado selecionou a forma ‘acendeu’, pois interpretou a situação da seguinte forma: alguém acendeu a luz, o João fez a pergunta (“*Quem é que acendeu a luz?*”) e, como o entrevistado diz, “depois ele [o João] desligou”, ou seja, quando o João fez a pergunta, a luz ainda estaria ligada. Depois de perceber que, quando o João fez a pergunta, a luz já estava apagada, o entrevistado alterou a sua resposta, justificando que ‘acendeu’ seria utilizado no caso de alguém ter ligado a luz e ‘acendia’ seria utilizado no caso de alguém ter ligado e desligado a luz.

Ent: ‘Quem é que acendia a luz?’ ou ‘Quem é que acendeu a luz?’

C8: ‘Acendeu’.

Ent: Porquê?

C8: Porque estava ac.. he... estava ligada luz, e depois ele desligou, não é?...

Ent: [silêncio] Não, alguém, sem querer, ligou a luz e desligou, logo a seguir. Portanto, a luz estava apagada...

C8: Ah...

Ent: ...alguém acendeu, ela ficou ligada, e logo a seguir... apagou, por isso ficou... desligada!

C8: E... e... e... [risos] ha... e... que ele diz?

Ent: ‘Quem é que acendia a luz?’ ou ‘Quem é que acendeu a luz?’

C8: 'Acendia a luz'.
 Ent: [silêncio] Porquê?
 C8: [silêncio] 'Acendia a luz'... 'Acendeu'... vai li.. ha... quem... quem ligou.
 'Acendia' quem... [risos] ligou e desligou, assim, 'acendia', é... [risos]
 Ent: he... E... em Russo é assim? Têm dois tempo ver.. diferentes para...
 C8: Tem.
 Ent: ...têm duas formas diferentes...
 C8: Tem.
 Ent: ...para acender só...
 C8: Sim.
 Ent: ...ou para acender e desligar?
 C8: Tem. (C8: 421-440, uzbeque)

Relativamente aos resultados no teste linguístico, verificamos que a resposta a esta questão não foi pacífica. Houve 70 respondentes que forneceram a resposta certa (PPS), mas 8 desses inquiridos responderam com dúvida; 3 não responderam, o que significava que não sabiam a resposta certa; e 14 responderam 'imperfeito', 1 deles com dúvida. Assim, não tendo sido a questão em que revelaram mais dificuldades, constatamos apesar disso que não houve um grande grau de segurança na resposta a esta pergunta.

7.6. Síntese

Este último capítulo da análise de dados foi dedicado à interpretação das evidências recolhidas junto dos nossos informantes sobre a apropriação, compreensão e uso de categorias relacionadas com o Tempo e Aspeto em LP. Analisámos, por um lado, as respostas recolhidas através do teste linguístico, cujas questões incidiam principalmente sobre a competência de compreensão oral de estruturas essenciais na transmissão de valores temporais e aspetuais em LP. Complementámos essa análise com algumas informações recolhidas através do questionário e, ainda, das entrevistas. Estas revelaram-se particularmente úteis para compreendermos melhor algumas tendências de resposta verificadas nos testes linguísticos e para acedermos às representações dos aprendentes sobre o processo de apropriação das estruturas em análise, nomeadamente no que se refere às dificuldades que eles próprios identificam,

às suas concepções sobre o funcionamento da LP e às suas representações sobre a interferência linguística. Foram também importantes os testemunhos dos professores de LP entrevistados.

Dividimos a análise destes dados em três partes: valores temporais, valores de modalidade deôntica e valores aspetuais. Sintetizamos, agora, as principais conclusões a que chegámos em cada uma dessas partes.

No que se refere aos valores temporais, analisámos o desempenho dos nossos informantes na compreensão oral dos valores temporais de passado, presente e futuro expressos essencialmente através dos tempos verbais que considerámos primordiais para este público, mas também através de perífrases verbais e expressões adverbiais (apesar de termos tentado evitar, sempre que possível, a inclusão de adverbiais, como explicámos). De uma forma geral, constatámos que os tempos verbais que colocaram mais dificuldades na interpretação do valor temporal que assumiam nas frases apresentadas foram os tempos do conjuntivo e os tempos compostos. Também constatámos que se verificou um desempenho mais baixo em frases nas quais alguns tempos verbais assumiam valores secundários e que, nesses casos, as respostas erradas pendiam para o valor prototípico desses tempos verbais. Este facto leva-nos a crer, por um lado, que alguns informantes se baseiam, frequentemente, na identificação dos tempos verbais utilizados para descodificarem o valor temporal dos enunciados e, por outro, que estarão mais familiarizados com os valores prototípicos dos tempos verbais e menos com os seus valores secundários. Os adverbiais de localização temporal, aparentemente, facilitaram a compreensão do valor temporal das frases em que compareciam. No entanto, colocamos a hipótese de algumas expressões adverbiais serem mais transparentes do que outras para falantes não nativos.

Relativamente a valores modais, incluímos apenas um grupo de questões, no teste linguístico, sobre a compreensão de valores de modalidade deôntica. No global dos testes linguísticos, este grupo de questões foi o que obteve melhores resultados.

A compreensão de distinções aspetuais era testada em cinco grupos de

questões, cada um incidindo sobre um foco particular: a expressão de valores iterativos; a distinção semântica entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’; a oposição aspetual entre o PPS e o IMP; as restrições combinatórias dos adverbiais ‘durante x tempo’ e ‘em x tempo’; e o uso do PPS com ações reversas.

As dificuldades manifestadas ao nível da iteratividade centraram-se na compreensão do valor iterativo veiculado pelo pretérito perfeito composto do indicativo em interação com situações eventivas, que muitos informantes revelaram desconhecer. No caso dos outros tempos verbais utilizados com valor iterativo (presente, PPS e IMP do indicativo), este valor foi denunciado, nas frases do teste, pela presença de adverbiais de frequência. Assim, mais uma vez se confirma que as expressões adverbiais são um auxílio na compreensão dos enunciados.

A distinção entre os verbos ‘ser’ e ‘estar’ não é óbvia para estes aprendentes e prevalecem concepções limitadas quanto ao significado destes verbos, nomeadamente que o primeiro verbo refere situações permanentes e imutáveis e o segundo situações temporárias e transitórias – supomos que estas concepções serão transmitidas em aulas de LP e em materiais de estudo. Observámos que os nossos informantes revelaram mais dificuldades relativamente aos predicadores que admitiam ambos os verbos, notando-se uma tendência para aceitarem apenas um dos verbos, com base na representação que possuem da propriedade predicada (isto é, quando associam a propriedade a uma característica permanente, privilegiam o verbo ‘ser’; no caso de propriedades que perspetivam como temporárias, privilegiam o verbo ‘estar’). Quando os predicadores exigiam apenas um dos verbos, os resultados foram mais elevados, apenas com um ligeiro decréscimo quando eram utilizados participípios passados, provavelmente pela diversidade de configurações em que estes podem participar (alguns exigem o verbo ‘ser’, outros ‘estar’ e outros admitem ambos).

O grupo de questões que incidia sobre a oposição aspetual entre o PPS e o IMP foi aquele em que os resultados foram mais baixos. Analisando as classes aspetuais das situações representadas nas frases do teste e os tempos verbais que eram exigidos, concluímos que os respondentes revelaram muitas dificuldades em decidir

corretamente o tempo verbal a utilizar em situações estativas, quer fosse exigido o PPS ou o IMP. Por outro lado, notámos uma tendência para associarem o PPS a situações télicas, particularmente a culminações. No entanto, não se verificou a tendência contrária, que seria associarem o IMP a situações atélicas (processos e estados).

As restrições combinatórias dos adverbais ‘em x tempo’ e ‘durante x tempo’ também parecem ser uma área problemática para os nossos informantes; o grupo de questões que representava esta categoria foi o segundo com piores resultados, no global do teste. Tanto as tendências de resposta, no teste, como as entrevistas apontam no sentido de que muitos respondentes desconhecem a expressão ‘em x tempo’ e, embora familiarizados com a expressão ‘durante x tempo’, parecem desconhecer que existem restrições quanto à utilização deste adverbial. De facto, verificámos uma tendência para associarem o adverbial ‘durante x tempo’ a situações durativas e ‘em x tempo’ a situações pontuais, não tendo sido considerada a telicidade das situações como critério de seleção de um ou outro destes adverbais.

Por fim, ainda no que se refere ao Aspeto, vimos que 80% dos inquiridos respondeu corretamente à questão que retratava uma ação reversa e exigia o PPS mas, desses 80%, 9% respondeu com dúvida, pelo que foi o grupo de questões em que foi mais elevada a diferença entre os informantes que responderam corretamente com certeza e os informantes que responderam corretamente mas com dúvida.

Estas foram as principais conclusões que os dados nos permitiram retirar no que se refere especificamente às dificuldades dos participantes deste estudo relativamente ao sistema temporal-aspetual em LP. Estas e outras evidências que emergiram ao longo deste capítulo, bem como nos restantes capítulos, serão retomadas na próxima secção, em que procuraremos relacionar as várias temáticas que convergem neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Introdução

A2: [...] falar a língua de um país onde se está é um fator importantíssimo e determinante na integração e no sentimento de integração que essas pessoas têm na terra onde estão agora a viver, [...]

(entrevista A2: 18, professor)

Para a realização deste estudo, partimos do pressuposto enunciado pelo entrevistado A2: o domínio da língua de acolhimento é essencial para a integração dos imigrantes na sociedade recetora. Nesse sentido, projetámos e executámos um plano de investigação que nos permitiria conhecer melhor o perfil de apropriação da LP de imigrantes adultos falantes de línguas eslavas, grupo que se destaca atualmente no panorama imigratório em Portugal e que partilha, parcialmente, um historial linguístico, cultural e de aprendizagem. Era nosso propósito, pois, contribuir para um ensino do PLNM mais adequado a este público-alvo, e, ainda que indiretamente, para uma melhor integração desta comunidade na sociedade portuguesa.

Tratando-se de uma investigação de carácter descritivo, recolhemos dados através do preenchimento de um teste linguístico e de um questionário por parte de 87 aprendentes adultos falantes de línguas eslavas que frequentavam aulas de LP em contexto formal ou não formal. Complementámos esses dados de carácter quantitativo com a realização de 17 entrevistas, que foram alvo de análise qualitativa. Os sujeitos entrevistados enquadravam-se em três perfis: 6 professores com experiência de ensino da LP a este público; 3 imigrantes falantes de línguas eslavas com formação em ensino de línguas; e 8 aprendentes adultos falantes de línguas eslavas que responderam ao teste e questionário.

A recolha e a análise de dados, em articulação com os objetivos investigativos, incidiram sobre três eixos centrais: o perfil de apropriação da LP, a gestão do capital linguístico e as dificuldades na apropriação do sistema temporal-aspetual em LP. Iremos, agora, recordar as principais conclusões a que este estudo nos conduziu,

relativamente a cada um destes três eixos, e avançar algumas sugestões didáticas que delas decorrem. Terminaremos esta secção com uma breve reflexão sobre as limitações deste trabalho e possíveis desenvolvimentos futuros.

2. Principais conclusões do estudo

Tratando-se de um trabalho investigativo que se socorreu de amostras populacionais não-probabilísticas, as conclusões que dele extraímos não podem ser generalizadas ao universo populacional representado, antes referindo-se aos sujeitos que participaram neste estudo. No entanto, como afirmámos anteriormente, não era nosso objetivo fazer generalizações, mas apontar padrões que, depois, terão de ser verificados caso a caso, considerando que cada aprendente possui, por um lado, características únicas, resultado de experiências e percursos particulares, e, por outro, características comuns a outros aprendentes.

Assim, as conclusões que de seguida se apresentam consistem em tendências gerais manifestadas pelos sujeitos deste estudo que podem ou não verificar-se em outros sujeitos pertencentes ao mesmo universo populacional, e que devem ser interpretadas, pelos professores de LP, como um ponto de partida para a realização do diagnóstico do perfil dos seus aprendentes.

2.1. Sobre o perfil de apropriação do Português

De uma forma geral, os professores entrevistados caracterizam os aprendentes falantes de línguas eslavas com os quais têm contactado como alunos empenhados, curiosos e motivados para a apropriação da LP. No entanto, o facto de muitos terem profissões, em Portugal, que exigem um grande esforço físico e com horários laborais sobrecarregados resulta na falta de tempo e de predisposição mental para a realização de trabalhos extraescolares, principalmente quando os cursos de LP que frequentam são intensivos²⁸¹. Ainda assim, são vários os informantes que afirmam que uma etapa

²⁸¹ Como é o caso dos cursos do Programa PPT ministrados nos Centros de Formação do IEFP – cf. a nota de rodapé n.º 47.

importante no seu processo de apropriação da LP foi, ou ainda é, o estudo autónomo, principalmente numa fase inicial da estadia em Portugal, quando não conheciam ou não existiam cursos de LP que pudessem frequentar; alguns referem que iniciaram o estudo autónomo da LP ainda antes de virem para Portugal, quando tomaram a decisão de imigrar para este país; e outros continuam a estudar em contexto de autoaprendizagem como complemento às aulas de LP – uns dispõem de tempo para tal (note-se que existe uma percentagem significativa de desempregados) e outros realizam um esforço suplementar para conseguirem conciliar esta atividade com a profissão, as aulas de LP, a família, etc. Este investimento por iniciativa própria no estudo da LP, assim como a procura e frequência de cursos de LP e o empenho que demonstram nas aulas, revelam a importância atribuída por estes imigrantes à língua como fator de integração, quer a motivação para a apropriação da LP seja a obtenção de um certificado de conhecimentos para acesso à nacionalidade portuguesa, a possibilidade de frequentarem outros cursos de formação, o acesso a melhores postos de trabalho ou simplesmente a possibilidade de se moverem e atuarem nos diversos espaços sociais que frequentam.

O contexto de autoaprendizagem é, obviamente, aquele em que as estratégias metacognitivas assumem maior relevância, pois cabe aos sujeitos a tomada de decisões sobre as áreas que pretendem aprofundar, o tempo dedicado a cada atividade (e ao estudo em geral), as estratégias a utilizar, o tipo de exercícios e de atividades a desenvolver e os materiais de auxílio. De uma forma geral, os recursos mais utilizados em contexto de autoaprendizagem são dicionários bilingues, predominantemente de LM-LP, manuais bilingues de ensino da LP adquiridos nos países de origem e materiais portugueses, como gramáticas e manuais escolares (tanto destinados a falantes nativos como específicos de PLNM). Os recursos que implicam meios informáticos não são muito valorizados nem utilizados. Quanto às estratégias cognitivas privilegiadas no estudo autónomo, destaca-se a consulta de dicionários bilingues (não só para esclarecer dúvidas que surgem no dia a dia, mas também como exercício intencional de enriquecimento do vocabulário), a realização de exercícios de

treino gramatical e a compreensão escrita. Constatase que não são trabalhadas as competências orais (apesar de o serem em contexto informal, através do visionamento de programas de televisão, interação oral em LP, etc.), nem a expressão escrita, que fica limitada à redação de frases curtas como resposta aos exercícios de compreensão escrita.

O contexto formal ou não formal é aquele que é considerado o mais eficaz, provavelmente por possibilitar o acesso a explicações e esclarecimentos sobre o funcionamento da língua por parte de um professor, pois este possui conhecimentos metalinguísticos que um falante nativo sem habilitações para o ensino da LP não possui. Além disso, as aulas de LP são, por excelência, o espaço próprio para colocar dúvidas e vê-las respondidas, o que dificilmente acontece em outros espaços. Por outro lado, as estratégias cognitivas são muito mais diversificadas do que em qualquer outro contexto, sendo desenvolvidas todas as competências (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita e funcionamento da língua), e os recursos utilizados são também mais variados, pois os professores não se limitam a utilizar materiais didáticos existentes; pelo contrário, recorrem também a recursos próprios do contexto informal e criam materiais novos ou adaptam materiais existentes, de modo a irem ao encontro das necessidades do seu público.

Além dos contextos formal ou não formal e de autoaprendizagem, assume relevância o contexto informal. O facto de aprenderem a LP em contexto de imersão linguística não só é valorizado como é rentabilizado pelos nossos informantes. Efetivamente, entre os recursos de apropriação da LP que os respondentes mais utilizam e, simultaneamente, consideram mais eficazes contam-se vários que pertencem ao contexto informal, nomeadamente a interação com portugueses (principalmente oral, mas também escrita), a televisão, a imprensa escrita e a música.

Quanto às áreas-chave a intervir, consideramos que a expressão oral deverá ser privilegiada no ensino formal ou não formal da LP a este público de aprendentes. Por um lado, observámos que os nossos respondentes têm mais necessidade, no dia a dia, de usar as competências orais, e não tanto as competências escritas; por outro,

consideram que têm mais fragilidades nas competências de expressão, quer na oralidade quer na escrita. Particularmente no que diz respeito à expressão oral, verifica-se que não é treinada em contexto de autoaprendizagem. Em contexto informal, as competências orais são treinadas através da interação oral em LP com falantes nativos – estratégia que os informantes muito valorizam e, inclusivamente, procuram –, mas isso acontece mais no que se refere à compreensão oral, pois a expressão oral é, frequentemente, bloqueada pela vergonha (medo de errar, de ser julgado, desacreditado ou ridicularizado); acresce que o diálogo com nativos não proporciona as mesmas possibilidades de reflexão e aperfeiçoamento que o contexto formal ou não formal, onde o professor pode fazer correções, esclarecer dúvidas, sugerir alternativas, avaliar e dar *feedback* sobre a produção dos aprendentes. A expressão escrita, apesar de não ser tão necessária no dia a dia, também merece atenção, pois é uma das competências em que os informantes consideram ter mais dificuldades (a par da expressão oral) e que pouco treinam em outros contextos, como vimos. A abordagem da expressão escrita é particularmente premente no que se refere à realização de tarefas básicas que são necessárias para o desempenho de uma cidadania ativa. Constatámos, por exemplo, que, de uma forma geral, os nossos informantes não possuíam as competências necessárias para fornecer respostas curtas no questionário, nas poucas perguntas abertas que este apresentava.

Relativamente aos domínios sociais, o domínio público é aquele em que se verifica uma necessidade mais imediata de atuação, dado que é neste domínio que decorrem a maior parte das interações em LP, e, maioritariamente, com consequências para o seu processo de integração e vivência quotidiana. É necessário ainda averiguar as necessidades individuais de uso da LP, nomeadamente as que se relacionam com o domínio profissional (não só a profissão atual de cada um, mas também profissões que pretendam vir a desempenhar, e para as quais o domínio da LP seja determinante).

2.2. Sobre a gestão dos repertórios linguísticos

Relativamente aos repertórios linguísticos dos informantes do nosso estudo, constatámos que se caracterizam por ser limitados em número e diversidade de línguas. É possível, ou quase certo, que os inquiridos tenham conhecimentos/competências em outras línguas para além das que referiram no questionário, mas, atendendo às respostas dadas – as quais representarão as línguas em que consideram ter uma proficiência razoável –, observámos que, entre LMs e LNMs, cada sujeito domina, em média, cerca de três línguas.²⁸² As línguas que dominam restringem-se maioritariamente a línguas eslavas, havendo um número elevado de indivíduos que têm mais do que uma LM – normalmente, a língua nacional e o Russo. Este facto conduz-nos a outro: a grande relevância que o Russo assume nos repertórios dos sujeitos, apesar da diversidade de nacionalidades e países de origem representados – efetivamente, o Russo só não é referido por 5 inquiridos.

Quanto a línguas pertencentes a outros grupos linguísticos, destaca-se o Inglês, mas apenas presente nos repertórios de sujeitos com idades inferiores a 35 anos.

Este perfil linguístico, caracterizado pelo predomínio quase exclusivo de línguas eslavas (com destaque para o Russo) e pelos conhecimentos de Inglês por parte de aprendentes mais novos, reflete-se no perfil de apropriação da LP com recurso a outras línguas.

Apesar de, naturalmente, as LMs dos indivíduos interagirem com a apropriação da LP, sendo incontornáveis a transferência e a interferência linguísticas, essa interação é percecionada, de uma forma geral, como negativa, uma vez que os indivíduos reconhecem mais evidentemente a interferência causada pelas diferenças entre os sistemas linguísticos, nomeadamente a nível do sistema temporal-aspetual, do que a transferência de estruturas/ valores linguísticos semelhantes.

Por oposição, o contributo dos conhecimentos prévios de Inglês, para os

²⁸² Este número pode ser considerado reduzido se tivermos em conta que a margem para a existência de várias LEs é muito pequena, pois, em cerca de metade dos casos, duas dessas línguas são LMs, e, em aproximadamente um terço dos casos, uma das línguas é a LP, língua de acolhimento.

poucos que dominam esta língua, é percebido como positivo na apropriação da LP, dadas as semelhanças a nível do léxico, de alguns aspetos gramaticais e o uso, tal como em LP, do alfabeto latino. No entanto, este contributo parece ocorrer a nível epilinguístico, pois, nos testemunhos recolhidos, é reduzida a referência à adoção intencional de estratégias de rentabilização dos conhecimentos da Língua Inglesa, ou de outra língua, na apropriação da LP.

Em síntese, os informantes referiram as seguintes estratégias de apropriação da LP com recurso a outras línguas:

- *em todos os contextos de apropriação da LP*: a consulta de dicionários bilingues, principalmente de LP-LMs;
- *em contexto formal ou não formal*: a utilização do Russo ou de outra língua eslava como língua de mediação entre os próprios aprendentes, para clarificar vocabulário e explicar regras de funcionamento da língua; a tradução de vocabulário em sala de aula por parte do professor, recorrendo ao Inglês ou, eventualmente, ao Russo; e, pontualmente, a comparação linguística entre a LP e o Inglês ou o Russo;
- *em contexto de autoaprendizagem*: a utilização de manuais de LP escritos nas LMs dos aprendentes;
- *em contexto informal*: o visionamento de filmes estrangeiros, principalmente anglófonos, legendados em LP.

2.3. Sobre as dificuldades na apropriação do Tempo e Aspeto em Português

A análise de dados sobre as dificuldades manifestadas pelos informantes no que diz respeito ao Tempo e Aspeto em LP revelaram que a conjugação verbal é, em si, uma área problemática, por implicar um grande esforço de memorização de morfemas flexionais e a compreensão de diversos valores temporais, modais e aspetuais, por divergir do sistema linguístico das LMs, por ser incontornável na compreensão e produção de enunciados, entre outros. No que se refere aos tempos verbais, identificámos algumas áreas em que os sujeitos manifestaram maiores

dificuldades, nomeadamente: os tempos verbais do modo conjuntivo e os tempos compostos, em geral; a compreensão dos valores secundários de alguns tempos verbais; a compreensão do valor iterativo veiculado pelo pretérito perfeito composto do indicativo quando combinado com situações eventivas; e a distinção entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito do indicativo, com consequências na seleção de um ou outro destes tempos em contexto de produção.

As expressões adverbiais, de uma forma geral, parecem facilitar a compreensão dos valores temporais e aspetuais dos enunciados. Observámos este facto nos bons resultados obtidos em algumas frases que continham adverbiais de localização temporal, e em que o objetivo era testar a compreensão do valor temporal das mesmas; e em frases que continham adverbiais de frequência associados ao presente, pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito do indicativo e que veiculavam o valor iterativo. Nesta linha, consideramos que, numa primeira fase, o ensino dos tempos verbais beneficiará da apresentação destes em conjunto com adverbiais que reforcem/ reiterem/ clarifiquem os diversos valores temporais e aspetuais que aqueles podem assumir, de modo a que os aprendentes possam aperceber-se desses valores, mediados pelos adverbiais. É preciso ter em conta, no entanto, que nem todas as expressões adverbiais são óbvias para um falante não nativo. A presença de determinantes demonstrativos (ex.: *'nesta/ nessa/ naquela semana'*) ou de algumas preposições (ex.: *'para a semana'*) parece dificultar a compreensão das expressões em que comparecem. Vimos, por exemplo, que os sujeitos demonstraram conhecer a expressão *'durante x tempo'* – a que imediatamente associam duratividade (apesar de ignorarem que existem restrições no seu uso) –, mas não a expressão *'em x tempo'*.

Verificámos ainda que a distinção entre os verbos *'ser'* e *'estar'* coloca muitos obstáculos aos nossos informantes, principalmente quando os predicadores com que se combinam admitem ambos os verbos – nestes casos, observámos uma tendência para aceitarem apenas um dos verbos, com base nas representações limitadas que possuem do significado dos verbos *'ser'* e *'estar'*, juntamente com as representações que possuem das propriedades predicadas.

Algumas dificuldades identificadas ao nível do Tempo e Aspeto em LP resultarão, em parte, como os próprios sujeitos reconhecem, da interferência das suas LMs, nas quais não existem estruturas paralelas a algumas existentes em LP, pelo que se torna mais difícil compreenderem qual o espaço que as mesmas ocupam no sistema temporal-aspetual da LP. É o caso, por exemplo, do modo conjuntivo, dos tempos compostos e da oposição aspetual entre os verbos 'ser' e 'estar'. Por outro lado, a abordagem ou não em contexto formal ou não formal de determinadas estruturas, isto é, a oportunidade que os aprendentes têm ou não de refletir sobre determinadas estruturas linguísticas em sala de aula, com a orientação de um professor, terá repercussões ao nível do seu desempenho linguístico. Verificámos, por exemplo, que, no primeiro grupo de questões do teste linguístico, os informantes se basearam frequentemente na identificação dos tempos verbais para descodificarem o valor temporal das frases, o que resultou num desempenho menos positivo nos casos em que era estabelecido um ponto de referência diferente do momento da enunciação (através de orações temporais) e os tempos verbais assumiam valores secundários. Este facto indicia que os aprendentes estarão mais familiarizados com os valores prototípicos dos tempos verbais, o que nos leva a supor que estes serão privilegiados em contexto de sala de aula, em detrimento dos valores secundários. Da mesma forma, constatámos que, dos seis professores entrevistados, apenas uma professora aborda nas suas aulas o modo conjuntivo, pelo que a apropriação dos tempos do modo conjuntivo se restringe, na maior parte dos casos, ao contexto informal e ao contexto de autoaprendizagem. Esta realidade justifica-se, em parte, pelo facto de a oferta formativa em Português para estrangeiros adultos, atualmente, se limitar ao nível de iniciação, e não é possível abordar todos os tempos verbais, nem com a mesma profundidade. No entanto, verificamos que, por vezes, a seleção que os professores fazem dos tempos verbais a abordar e dos valores temporais-aspetuais que podem veicular não é a mais adequada a este público e às suas necessidades comunicativas. Como vimos, estas prendem-se maioritariamente com a oralidade, pelo que não se justifica que sejam privilegiados o pretérito mais-que-perfeito simples,

o futuro (simples e composto) do indicativo e o modo condicional (simples e composto) em detrimento dos tempos do modo conjuntivo ou de certos valores dos tempos verbais, como o valor iterativo que o pretérito perfeito composto do indicativo pode assumir, ou o uso do pretérito imperfeito do indicativo como substituto do condicional simples e do pretérito mais-que-perfeito composto como substituto do condicional composto. Acresce que muitos dos aprendentes que frequentam estes cursos de iniciação já estão em Portugal há vários anos, já dominam minimamente ou razoavelmente a LP e acabam por não refletir nas aulas sobre estruturas linguísticas que fazem parte do seu dia a dia há anos, mas que, frequentemente, ainda não conseguem utilizar com propriedade, correção e adequação. Daí, também, a urgência de serem criados cursos de LP de nível mais avançado, como está previsto no II PII (cf. Presidência do Conselho de Ministros, 2010).

3. Pistas de intervenção

Tendo em consideração as conclusões que acabámos de apresentar, bem como as sugestões avançadas pelos nossos informantes, sintetizamos, agora, algumas pistas de intervenção que acreditamos poderem contribuir para a melhoria do ensino/apropriação da LP por parte do público-alvo.

Retomando o que acabámos de constatar, afigura-se como fulcral a criação de cursos de LP de nível mais avançado, dado que os existentes se limitam a um nível inicial da língua e, passada essa fase de aprendizagem, os aprendentes não dispõem de qualquer outro meio que lhes permita aprofundar os seus conhecimentos e competências linguísticos e comunicativos em LP sob a orientação e com o apoio de um professor.

Também no que se refere ao contexto formal ou não formal de apropriação da LP, os dados apresentados sugerem que é pouco significativo o recurso a outras línguas. O facto de os aprendentes, na sua maioria, não dominarem línguas que facilmente poderiam ser utilizadas no ensino da LP (por exemplo, Inglês, Francês ou Espanhol) parece ser um impedimento. No entanto, se o professor conseguir explicar

determinado conteúdo gramatical recorrendo aos conhecimentos de uma língua que apenas um ou dois aprendentes compreendam, esses aprendentes poderão depois explicar esse conteúdo nas suas LMs ao resto da turma (como vimos, é frequente a interajuda entre os aprendentes recorrendo ao Russo ou a outra língua comum), e o que poderia parecer uma estratégia útil apenas para uma minoria seria, na realidade, uma estratégia que beneficiaria a maioria.

Por outro lado, as LMs dos aprendentes desempenham, na maioria das vezes, um papel secundário na apropriação da LP, quando é aí que reside o grande capital linguístico que pode ser rentabilizado. O facto de os professores não dominarem as LMs dos aprendentes dificulta a sua inclusão na sala de aula, mas não tem de representar necessariamente um entrave. O professor pode recorrer aos conhecimentos dos próprios alunos, questionando-os sobre quais as formas de expressão de determinados significados nas suas LMs e sobre a proximidade e/ou divergência entre essas formas e as equivalentes em LP, levando-os, desta forma, a eles próprios compararem os dois sistemas linguísticos, com a sua orientação.

Estas estratégias serão ainda mais profícuas se o professor detiver, de antemão, alguns conhecimentos sobre o funcionamento das LMs dos aprendentes, ou, em alternativa, do Russo, que constitui uma língua comum à maior parte deste público e que funciona já como língua de mediação entre os aprendentes. Para isso, seria útil a frequência de ações de formação ou cursos especificamente sobre línguas eslavas, de preferência em que fossem abordadas formas de rentabilizar as diferenças/semelhanças com a LP em sala de aula. Estes conhecimentos, para além de poderem ser postos em prática em atividades de comparação linguística, seriam uma base de trabalho para o professor compreender as dificuldades dos aprendentes, bem como uma forma de se aproximar dos aprendentes, criando laços socioafetivos. Como verificámos, há uma predisposição por parte dos professores para a frequência de cursos deste género, havendo, no entanto, pouca ou nenhuma oferta formativa.

Também a nível de materiais didáticos se verifica a necessidade de um maior investimento. Por um lado, seria útil existirem materiais bilingues, que os aprendentes

pudessem inclusivamente utilizar sozinhos – dado que, como vimos, os nossos informantes afirmam dedicar-se autonomamente ao estudo da LP; por outro, materiais de apoio ao professor, com atividades de comparação linguística que facilmente pudessem ser implementadas na aula, bem como explicitações linguísticas, em alternativa ou como complemento à frequência de cursos de formação sobre línguas eslavas.

Por fim, a integração efetiva de imigrantes na sociedade de acolhimento beneficiaria da criação de mais oportunidades formais e informais de convivência e de interação verbal entre imigrantes e nativos, quer para o desenvolvimento de competências comunicativas, quer para o estreitamento de laços socioafetivos, uma vez que, como ficou evidente, essas oportunidades são reduzidas, circunscrevendo-se, em muitos casos, à interação casual em serviços de atendimento ao público.

4. Limitações do estudo

Debruçar-nos-emos, agora, sobre as limitações deste estudo, que julgamos prenderem-se fundamentalmente aspetos relativos a três áreas: a limitação temporal da relevância do tema, a amostra populacional utilizada na recolha de dados e a construção dos instrumentos de recolha de dados.

Relativamente à primeira, consideramos que foi um risco (ainda que justificado na atualidade) o facto de termos selecionado como público-alvo deste estudo uma comunidade imigrante cuja presença em Portugal é recente, pois a ausência de raízes mais duradouras significa que existe a possibilidade de a sua passagem por este país ser temporária. Se, eventualmente, esse cenário se confirmar, o interesse deste estudo, a nível da sua aplicabilidade prática, ficará comprometido. Os dados relativos à presença de imigrantes oriundos de países com línguas oficiais eslavas indiciam que este é um perigo real, dado que a afluência massiva que marcou o início desta corrente migratória tem vindo a dar lugar a números significativamente menos expressivos, como constatámos no Capítulo 1 (cf. o tópico 1.3. *Contextualização da imigração de Leste em Portugal*). A ancoragem temporal deste estudo na realidade social

existente aquando da sua realização é particularmente delicada se tivermos em conta o período de instabilidade económica que o país atravessa, o que diminui a sua capacidade de atração de populações exteriores e de retenção das populações presentes em território nacional – até da população nativa, mas principalmente das populações imigrantes, com destaque para aquelas que ainda não consolidaram as suas raízes.

Outras limitações deste estudo decorrem das amostras populacionais utilizadas na recolha de dados. De facto, tratando-se de amostras não-probabilísticas, as conclusões decorrentes da análise de dados não podem ser generalizadas ao universo populacional sob estudo. Acresce que as amostras utilizadas eram reduzidas em número – o grupo C, que serviu de base ao estudo quantitativo, era constituído por 87 informantes e a recolha de dados realizada junto de professores de LP com experiência de ensino a este público resumiu-se a entrevistas a 6 informantes.²⁸³ No entanto, estávamos conscientes destas limitações quando tomámos decisões relativamente à amostragem, e reiteramos que, mais do que tecer generalizações, era nosso objetivo, apontar tendências que os professores possam, posteriormente, confirmar caso a caso, face ao público aprendente com que se forem deparando em sala de aula.

Ainda no que se refere a limitações relacionadas com a amostragem, importa referir que o grupo de informantes que respondeu ao questionário e ao teste linguístico se pautava pela heterogeneidade a diversos níveis (nacionalidade, idade, repertório linguístico, tempo de estadia em Portugal, tempo de aprendizagem da LP, etc.), o que implica que existiam muitas variáveis diferentes que podiam influenciar os resultados. Contudo, é essa a realidade com que os professores se deparam em aulas de LP a estrangeiros adultos, tendo o nosso critério de seleção consistido unicamente no *background* linguístico dos aprendentes.

Por fim, podemos identificar fragilidades a nível da construção dos

²⁸³ Sobre os motivos que nortearam as decisões relativas à amostragem, *vide* os tópicos 4.2.5. *Opções metodológicas relativas à amostragem* e 4.4. *Informações da recolha de dados*.

instrumentos de recolha de dados. Por um lado, afirmámos que a descrição linguística, em termos teóricos, do sistema temporal-aspetual em LP é ainda insatisfatória. Por exemplo, em grande parte das obras consultadas (sendo várias delas obras de referência), a abordagem dos valores temporais, aspetuais e modais dos tempos verbais do modo indicativo é muito mais aprofundada do que a abordagem dos tempos verbais do modo conjuntivo. Este aspeto teve necessariamente impacto na construção do teste linguístico, dado que a descrição do funcionamento do sistema temporal-aspetual em LP constituía o seu suporte teórico. Por outro lado, o teste socorria-se apenas de frases soltas (o que significa que não foram testadas competências de compreensão que ultrapassassem o nível da frase e se estendessem ao nível do discurso) e não incidiu sobre as competências de produção (expressão oral e expressão escrita).

5. Desenvolvimentos futuros

Finalizamos este trabalho com a apresentação de algumas possibilidades de desenvolvimentos futuros, isto é, formas de complementar/ aprofundar este projeto ou de o usar como ponto de partida para outros modos de intervenção.

Por um lado, seria pertinente a realização de trabalhos de investigação que alargassem o âmbito deste estudo, no sentido de se obter um conhecimento mais vasto sobre o processo de apropriação da LP por parte deste público, em geral, ou sobre uma das várias subtemáticas abordadas (ex.: a organização do sistema temporal-aspetual em LP; a apropriação do Tempo e Aspeto em geral; a apropriação do Tempo e Aspeto em LP; o papel da transferência linguística; a eficácia da adoção de estratégias interlinguísticas, etc.). Algumas formas de concretizar esse alargamento seriam, por exemplo:

- utilizar uma amostra mais significativa;
- focar as competências que não foram testadas (produção oral e escrita), com recurso à análise do erro;
- incidir sobre outras categorias gramaticais;

- comparar os resultados com dados recolhidos junto de sujeitos com outras LMs, para averiguar se as dificuldades identificadas estão relacionadas com a interferência linguística e se são exclusivas deste público;
- complementar as informações recolhidas nas entrevistas sobre as práticas dos professores de LP no que se refere ao recurso a outras línguas como estratégia de ensino da LP, através da observação de aulas e avaliação da receptividade por parte dos aprendentes, bem como do impacto no seu desempenho linguístico;
- desenvolver um trabalho de investigação-ação, através da conceção, implementação e avaliação do impacto de módulos didáticos centrados em estratégias de comparação linguística.

Por outro lado, este trabalho de investigação poderia ser rentabilizado em ações concretas que contribuíssem para a melhoria do ensino-aprendizagem do Tempo e Aspeto e, de uma forma geral, da LP a este público. Na linha das pistas de intervenção apontadas anteriormente, algumas possibilidades seriam:

- a elaboração de materiais didáticos bilingues, nomeadamente fichas modulares ou manuais de LP destinados a serem utilizados exclusivamente pelo aprendentes, em contexto de autoaprendizagem;
- a elaboração de fichas modulares ou de manuais de LP que promovam a comparação entre a LP e outras línguas, destinados a serem utilizados como recurso didático em sala de aula por professores e aprendentes;
- a preparação e implementação de módulos formativos destinados a professores, incidindo sobre o funcionamento da Língua Russa (ou das línguas eslavas em geral), numa perspetiva contrastiva (tomando a LP como referência) e direcionada à sua rentabilização didática.

Preferencialmente, estes materiais seriam criados por equipas bilingues, constituídas por autores/ formadores (com habilitações adequadas) fluentes em LP e homólogos fluentes em Russo, ou nas línguas selecionadas para o efeito, pois dificilmente um trabalho de comparação linguística com aqueles propósitos de divulgação pode ser realizado de forma aprofundada, séria e profícua se os conhecimentos das línguas em questão não forem sólidos.

6. Reflexão final: um olhar retrospectivo

Findo o registo expositivo do trajeto percorrido e dos passos dados até chegar aqui, às palavras finais, abandono o plural de modéstia e permito-me umas linhas para uma breve reflexão pessoal.

O trabalho que agora termina apresenta-se necessariamente incompleto e imperfeito, fruto da minha experiência, dos meus conhecimentos e competências, mas também da minha inexperiência, desconhecimentos e competências em desenvolvimento.

Olhando para trás, deparo-me com vários caminhos: aquele que percorri e aqueles que podia ter percorrido. Terei feito as escolhas certas, a cada encruzilhada? Umas vezes sim, outras talvez não. A incerteza, a insegurança, a frustração, a ansiedade foram companheiras de viagem, mas também o foram a curiosidade, o entusiasmo, a surpresa, a alegria, a satisfação. Cada momento “Eureka!” – de descoberta, de resolução dos pequenos e grandes desafios que constantemente foram surgindo – representou uma vitória.

Mais do que “o que aprendi?”, destaco as novas perspetivas que adquiri.

Em primeiro lugar, sobre a Língua Portuguesa. Esta língua que é a minha, mas que não me pertence; é nossa, mas não é de ninguém: é partilhada, emprestada, devolvida, apropriada, esticada, puxada, em constante evolução sem pedir licença. O trabalho realizado permitiu-me tomar consciência do nível meramente intuitivo de conhecimento que possuo em relação a tantos aspetos do seu funcionamento e entender alguns deles de forma mais distanciada, mais reflexiva. Permitiu-me

também ver a língua através dos olhos de outros. Ou do Outro. A Língua Portuguesa como a vê alguém que não nasceu com ela; as dificuldades que ela pode colocar, as rasteiras, os empurrões, os obstáculos.

Daí decorre que, em segundo lugar, ganhei uma nova perspetiva sobre o ensino da Língua Portuguesa. De forma mais direta, no que se refere ao Português enquanto Língua Não Materna, mas também, por contraste, relativamente ao ensino desta língua a públicos que a têm como Língua Materna.

Por fim, uma nova perspetiva sobre o Outro, neste caso, o imigrante em Portugal, ou, mais especificamente, o imigrante de Leste em Portugal. Pude aproximar-me de uma realidade social que está tão perto de todos nós, mas, ainda assim, mais distante do que o que seria expectável ou desejável.

Que as temáticas abordadas continuem a entusiasmar a comunidade científica da Didática de Línguas e de áreas adjacentes e a ser aprofundadas em estudos que visem auxiliar o trabalho dos professores, particularmente nas áreas em que estes se veem confrontados com uma maior necessidade de atualização, como é o caso do trabalho com novos públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIDI. (2010). Programa PPT – Português Para Todos. *Revista B-i*, 82, julho, 6-8.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de Investigação em Educação. In I. Alarcão (ed.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (1999). A construção do meu plano de investigação. In I. Alarcão (ed.). *Mestrado em Didáctica das Línguas: Seminário de Dissertação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Andrade, A. I. (1991). Para uma tipologia das investigações em Didáctica das Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Albuquerque, R. (2005). Dinâmicas associativas e comunidades imigrantes. In SOS Racismo (ed.). *A Imigração em Portugal. Os movimentos humanos e culturais em Portugal* (pp. 366-381). Lisboa: SOS Racismo.
- Almeida, M. E. (2002). Tempos verbais numa perspectiva contrastiva: o pretérito perfeito. In G. Moreira & S. Howcroft (coord.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-que-Perfeito? Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior* (pp. 89-99). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaral, A. L., Oliveira, A. L., Faneca, R. M. & Ferreira, T. (2007). Das representações às práticas – discursos de ucranianos adultos sobre a apropriação da Língua Portuguesa. In M. H. Ançã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 47-62). Cadernos do LEIP, Coleção “Temas”, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Amaral, A. L., Oliveira, A. L., Faneca, R. M., Ferreira, T. & Paiva, Z. (2007). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto «Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal». Comunicação oral: *Seminário “Língua Portuguesa e Integração”* (27 de setembro). Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.

- Ammar, A., Lightbown, P. M. & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter?, *Language Awareness*, 19(2), 129-146. Retirado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658411003746612>
- Ançã, M. H. (2008). Apropriação da Língua Portuguesa: o Exemplo de um Público Ucrainiano Adulto e Jovem Adulto. In P. Osório & R. M. Mayer (coord.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 115-132). Lisboa: LIDEL.
- Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: 'O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Revista Palavras*, 27, 37-40. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Ançã, M. H. (2003a). Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística em estudantes cabo-verdianos do ensino superior. *Cadernos de PLE*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 8-15.
- Ançã, M. H. (2003b). Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL* (pp. 61-69). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Ançã, M. H. (2003c). Lusofonia e Educação Linguística. Mesa redonda intitulada "Lusofonia e Multiculturalidade": *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa* (maio). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa [documento policopiado].
- Ançã, M. H. (2003d). Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor* (26-28 de junho). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/FCSH. Retirado de <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf>
- Ançã, M. H. (1990). *A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/ Aprendizagem do Português, Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Revista Palavras*, 24, 31-39. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Ançã, M. H. & Ferreira, T. (coord.) (2007). *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).
- Ançã, M. H., Oliveira, A. L. & Ferreira, T. (2009). Saber usar... as Línguas Maternas na abordagem de conteúdos linguísticos. *Revista Palavras*, 35, 85-93. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (org.) (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE. Série “Propostas”, n.º 5. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF. Retirado de <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12931>
- Andrews, E. (2001). *Russian*. North Carolina: Slavic and East European Language Resource Center [SEELRC]/ Duke University. Retirado de http://www.seelrc.org:8080/grammar/pdf/compgrammar_russian.pdf
- Antunes, M. C. P. (2007). Educação Formal e Não Formal no Contexto da Educação ao Longo da Vida. *Revista Educare Educere*, 20, 13-23. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Cadernos do LALE. Série “Propostas”, n.º 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF. Retirado de <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12933>
- Araus, M. L. G. (1995). Sobre los valores secundarios del imperfecto. In ASELE (org.). *Actas VI* (pp. 177-185). Madrid: Centro Virtual Cervantes/ Instituto Cervantes. Retirado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0176.pdf
- Arrais, T. C. (1991). Tempo e aspecto, tempo e modalidade: de volta ao futuro. *Alfa – Revista de Linguística*, 35, 11-17. São Paulo.

- Arroteia, J. C. (2007). Migrações internacionais: Portugal como destino. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.). *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração'*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).
- Arroteia, J. C. (2001). Aspectos da emigração portuguesa. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(30). Barcelona: Universidad de Barcelona. Retirado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-30.htm>
- Arroteia, J. C. (1985). Aspectos recentes da emigração portuguesa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 15/16/17 (Maio), 435-443. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Arroteia, J. C. (1984). *A Evolução Demográfica Portuguesa. Reflexos e Perspectivas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Ministério da Educação. Retirado de http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=57&Itemid=69
- Assunção, C. C. (1998). O poder e a gramática com base num exemplo. In R. V. de Castro, & M. de L. Sousa (org.). *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 15-34). Lisboa: Edições Colibri.
- Baganha, M. I., Marques, J. C. & Góis, P. (2004). Novas imigrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
- Baptista, L. V. & Cordeiro, G. Í. (2002). Presentes e desconhecidos: reflexões socioantropológicas acerca do recente fluxo imigratório no concelho de Loures. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, 23-43. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n40/n40a02.pdf>
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo* (vol. 13). Lisboa: Edições 70.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). The Interaction of Pedagogy and Natural Sequences in the Acquisition of Tense and Aspect. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, et al. (ed.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah: LEA, 151-168.
- Barroso, H. (2006). *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Batoréo, H. J. (2008). O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das línguas eslavas. *Revista Palavras*, 34, 35-45. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Beard, R. (1996). *Russian – An Interactive On-line Reference Grammar*. Retirado de <http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/verb.html>
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (vol. 38). Viseu: Gradiva.
- Bencke, D. B. & Gabriel, R. (2009). Metacognição, transferência linguística e compreensão leitora: uma perspectiva teórico-empírica. *Signo*, vol. 34 n.º 57, 134-152. Universidade de Santa Cruz do Sul: Santa Cruz do Sul. Retirado de <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1202/924>
- Bendiha, U. P. (2006). Revisitando os chineses de Aveiro (2002-2005). *XIII ENDIPE*. Recife – Pernambuco (CD-ROM).
- Bendiha, U. P. & Mai, R. (2007). ‘Talheres ou pauzinhos?’ Os portugueses vistos pelos chineses e os chineses vistos pelos portugueses. In M. H. Anã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 89-97). Cadernos do LEIP, Colecção “Temas”, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Bento, A. M. V. (2007). Articulação da Educação Formal e Não Formal. *Revista Educare Educere*, 20, 25-35. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l’acquisition du langage. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 47-53.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. (org.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bono, M. (2008a). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In D. Moore & V. Castelotti (éd.). *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 147-166). Berne: Peter Lang, Collection Transversales.
- Bono, M. (2008b). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Tese de Doutoramento. França: Universidade de Sorbonne Nouvelle.
- Bono, M. (2007). Pratiques et représentations plurilingues dans l'apprentissage de l'espagnol L3 chez des élèves ingénieurs. In *Actes de la 4^e Conférence Internationale sur l'Acquisition d'une 3^e Langue et le Plurilinguisme*. Fribourg, Suíça.
- Branco, A., Costa, F. & Nunes, F. (2007). The processing of verbal inflexion ambiguity: characterization of the problem space. In M. Lobo & M. A. Coutinho (org.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados* (pp. 157-168). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Brito, A. M. (2003). Categorias sintáticas. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 323-432). Lisboa: Caminho.
- Campos, M. H. C. (2005). Para a unificação dos valores do perfeito e do mais-que-perfeito em português. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R. A. Teixeira (ed.). *Des(a)fiando Discursos. Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 133-139). Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de [http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/343/1/Des\(a\)fiando%20Discursos133-139.pdf.pdf](http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/343/1/Des(a)fiando%20Discursos133-139.pdf.pdf)
- Campos, M. H. C. (2001). Gramática e construção da significação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 163-174). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1289 &sum=sim>

- Campos, M. H. C. (1997a). O pretérito perfeito composto: um tempo presente? In *Tempo, Aspecto e Modalidade* (pp. 115-122). Estudos de Linguística Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Campos, M. H. C. (1997b). Pretérito perfeito simples / pretérito perfeito composto: uma oposição aspectual e temporal. In *Tempo, Aspecto e Modalidade* (pp. 9-51). Estudos de Linguística Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Campos, M. H. C. (1997c). *Tempo, Aspecto e Modalidade*. Estudos de Linguística Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Campos, M. H. C. (1996). Para uma reinterpretação de alguns fenómenos aspectuais. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Congresso Internacional sobre o Português – Actas, vol. II* (pp. 77-93). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Carecho, J. (2007). *Tempos verbais do passado e do presente em português e alemão: estudo comparativo de aspectos semânticos e pragmáticos*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem* (vol. 147). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2004). *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão língua estrangeira em contexto escolar português*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Casteleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar – Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*. Conselho da Europa.
- Castro, C. & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender Português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. do C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (ed.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.

- Chicouène, M. (2004). *Grammaire du russe d'aujourd'hui* (2.^a ed.). Collection Langues Pour Tous. Paris: Pocket.
- Coan, M., Back, A., Reis, M. & Freitag, R. (2006). As categorias verbais *tempo, aspecto, modalidade e referência*: pressupostos teóricos para uma análise semântico-discursiva. *Revista de Estudos Lingüísticos*, XXXV, 1463-1472. São Paulo: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Retirado de <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/523.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Comissão das Comunidades Europeias [CCE]. (2008). *Livro Verde. Migração e mobilidade: Desafios e oportunidades para os sistemas da UE*. Bruxelas: CCE.
- Comissão Europeia. (2008). *Um desafio salutar – como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Propostas do Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comrie, B. (1987). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue – “Living Together as Equals in Dignity”*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2008\)30&Language=lanEnglish&Ver=final](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2008)30&Language=lanEnglish&Ver=final)
- Conselho das Comunidades Europeias. (1977). Diretiva 77/486/CEE do Conselho, de 25 de Julho de 1977, que tem por objectivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes. *Jornal Oficial n.º L 199 de 6.8.1977. Edição especial portuguesa: Capítulo 05 Fascículo 2 p. 0139*. Bruxelas: Conselho das Comunidades Europeias. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:PT:HTML>
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Correia, C. N. (2009). Leituras de um programa de trabalho: os valores dos tempos gramaticais – um caso de estudo. *Cadernos WGT 'Ler Campos'*, pp. 5-11. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Retirado de http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/lercampos_cnc.pdf
- Costa, A. C. (2005). *Narrativas de vida e percursos escolares de aprendentes de Leste*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (17.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, L. F. (2007). Algumas propriedades semânticas da classe aspectual dos pontos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V.5, n.^o 8, março. Retirado de http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/8/artigos/revel_8_algunas_propriedades_semanticas_da_classe_aspectual_dos_pontos.pdf
- Cunha, L. F. (2006). Frequência vs. Habitualidade: Distinções e Convergências. In M. V. Llamazares (ed.). *Actas del XXXV Simpósio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 333-357). León: SEL/ Universidad de León. Retirado de <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Cunha.pdf>
- Cunha, L. F. (2005). Para uma reclassificação aspectual dos estados. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 525-537). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Cunha, L. F. (2004). *Semântica das predicções estativas: para uma caracterização aspectual dos estados*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cunha, L. F. (1998a). *As Construções com Progressivo no Português: uma Abordagem Semântica*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cunha, L. F. (1998b). Breve análise semântica do Progressivo. *Cadernos de Linguística*, n.^o 4. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Retirado de <http://cl.up.pt/conteudos/cadernos/caderno4.pdf>

- Cunha, L. F. (1998c). Os operadores aspectuais do Português: contribuição para uma nova abordagem. *Cadernos de Linguística*, n.^o 1. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Retirado de <http://cl.up.pt/conteudos/cadernos/caderno1.pdf>
- Cunha, L. F. & Ferreira, I. (2004). Tipologia de adjectivos e construções predicativas com *ser* e *estar* em Português Europeu. In T. Freitas & A. Mendes (org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 421-432). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/actas/xix-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>
- Cunha, L. F. & Silvano, P. (2009). O papel das restrições aspectuais nas relações retóricas: o caso das frases complexas com *quando*. In A. Fiéis & M. A. Coutinho (org.). *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados* (pp. 239-250). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/docs/actas-24-encontro-apl-2008.pdf>
- Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dicionário Terminológico*. (n.d.). Retirado de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. Doughty & M. Long (ed.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (Chapter 18). Oxford: Blackwell.
- Duarte, I. (2003). Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 275-321). Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. (1989). A categoria linguística aspecto. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (3.^a ed.) (pp. 89-102). Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Predicação e classes de predicadores verbais. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 179-203). Lisboa: Caminho.

- Duarte, I. & Oliveira, F. (2003). Referência nominal. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 205-242). Lisboa: Caminho.
- Durão, A. (2009). Transferência (interferência) lingüística: um fenómeno ainda vigente?. *Polifonia*, 15, 67-85. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá. Retirado de <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/288.pdf>
- Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (7.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Europa Press Releases. (2008, 8 de maio). 'It's not them and us, it's you and me': thousands to celebrate cultural diversity across Europe on 9 May. *Europa Press Releases*. Bruxelas. Retirado de <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/729>
- Falcão, L. (2002). *A Imigração em Portugal*. Relatório síntese elaborado pela DeltaConsultores no âmbito do Programa Sócrates *Immigrant Language Learning*. Lisboa: DeltaConsultores. Retirado de http://www.dlt.pt/ficheiros/deltaconsultores_a_imigracao_em_portugal.pdf
- Faneca, R. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Faneca, R. M. (2010). O contributo do ensino não-formal na transmissão da Língua Portuguesa em França. In M. H. Ançã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 209-224). Lisboa: LIDEL.
- Ferrão Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, T. (2009). Acquisition of Time and Aspect in Portuguese by Slavic Adult Learners. Apresentação de poster: Conferência Internacional 7th IAIMTE International Conference – Learning and Teaching Language and Literature – Re/Thinking Literacies: Languages, Literatures, and Cultures (23 a 26 de junho). Universidade de Toronto, Canadá: International Association for the Improvement of Mother Tongue Education [IAIMTE].

- Ferreira, T. (2008). Ensinar Português a alunos eslavos: o aspecto verbal e outras dificuldades linguísticas. In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (coord.). *Actas do Colóquio “Da Investigação à Prática: interações e debates”* (pp. 148-157). Aveiro: Universidade de Aveiro/ DDTE.
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2008). Eastern Immigrants in Portugal and Second Language Appropriation. Comunicação oral: *Congresso AILA 2008 – the 15th World Congress of Applied Linguistics “Multilingualism: challenges and opportunities”* (24 a 29 de Agosto). Universidade de Essen, Alemanha: *Association Internationale de Linguistique Appliquée or International Association of Applied Linguistics* [AILA].
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2007a). Educação Não Formal: A Apropriação do Português por Ucrânianos. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2007b). Educação Não Formal: A Apropriação do Português por Ucrânianos. Comunicação oral: *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (26 a 28 de abril). Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2007c). O ensino da Língua Portuguesa e a aprendizagem ao longo da vida – Para ensinar Português a alunos eslavos é preciso aprender Russo? *Revista Educare Educere*, 20, 207-217. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Ferreira, T., Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2009). Bridging the gap between Russian and Portuguese – the role of subjects’ linguistic repertoires in the appropriation of the mainstream language. Comunicação em mesa-redonda: Conferência Internacional *7th IAIMTE International Conference – Learning and Teaching Language and Literature – Re/Thinking Literacies: Languages, Literatures, and Cultures* (23 a 26 de Junho). Universidade de Toronto, Canadá: International Association for the Improvement of Mother Tongue Education [IAIMTE].

- Freitag, R. (2011). Trajetórias de mudança do passado imperfeito no português: entre o aspecto e a modalidade. *Revista Veredas on line, Atemática*, 1/2011, 148-163. Juiz de Fora, Brasil: PPG Linguística/ UFJF. Retirado de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-111.pdf>
- Freitas, E. (2008). *A transferência linguístico-comunicativa: atitudes e representações dos professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/ não formal. Comunicação apresentada no Seminário “Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?”, organizado pelo Institut International des Droits de l’Enfant (IDE). Sion, Suíça (18 a 22 de outubro). Retirado de [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao formal nao formal 2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao%20formal%20nao%20formal%202005.pdf)
- Gánem-Gutiérrez, G. A. & Harun, H. (2011) Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: an application of Concept-Based Instruction. *Language Awareness*, 20(2), 99-119.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (ed.) (1993). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Glassner, B., & Moreno, J. D. (ed.). (1989). *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (vol. 112). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares: descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/ Associação de Professores de Português.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento*. Cadernos de Formação de Educação Intercultural. Lisboa: ACIME.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.º 2, 61-77.

- Grosso, M. J. (2007a). A actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa. In M. H. Ançã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 81-88). Cadernos do LEIP, Coleção "Temas", n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Grosso, M. J. (2007b). As competências do utilizador elementar no contexto de acolhimento. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.). *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração'*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).
- Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hespanha, P., Sousa, L., Matos, A. R., Figueiredo, D., Galante, H., Cerqueira, M., Pires, S. & Rocha, N. (2002). Imigrantes de Leste. *Horizontes Sociais*, 2, 109-136. Janeiro. Aveiro: Observatório Permanente de Desenvolvimento Social/ Universidade de Aveiro.
- Howells, G. (2000). Contrastive Analysis Revisited: A Participative Approach to Improving Language Performance. *Issues in Applied Linguistics*. Retirado de <http://www.unb.br/il/let/graham/conan.htm>
- Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP]. (n.d.). *Portugal Acolhe – Referencial de Língua Portuguesa e Cidadania*. Lisboa: IEFP. Disponível em http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=32288760&att_display=n&att_download=y

- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011). Censos 2011 – resultados preliminares. *Destaque*, 30 de junho. INE, Serviço de Comunicação e Imagem. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman.
- James, C. (1996). A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness*, 5(3,4), 138-148.
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (org.). *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-23). London: Longman.
- Jessner, U. (2005). Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages. *Language Awareness*, 14(1), 56-68.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3,4), 201-209.
- Kamp, H. & Reyle, U. (1993). *From discourse to logic. Introduction to modeltheoretic semantics of natural language, formal logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer.
- Katzner, K. (2002). *The Languages of the World* (3rd ed.). London and New York: Routledge.
- Khavronina, S. (2003). *Fale Russo* (2.^a ed.). Lisboa: Ulmeiro.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet edition. (1.^a edição impressa: 1982. Pergamon Press Inc.). Retirado de http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf

- Krashen, S. D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Internet edition. (1.^a edição impressa: 1981. Pergamon Press Inc.). Retirado de http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths. In F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee et al. (ed.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (pp. 131-150). Mahwah: LEA.
- Leal, A. (2007). O sujeito e a definição dos tipos aspectuais. In M. Lobo & M. A. Coutinho (org.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados* (pp. 413-422). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Leal, A. & Oliveira, F. (2008). Subtipos de verbos de movimento e classes aspectuais. In S. Frota & A. L. Santos (org.). *XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados* (pp. 287-298). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/actas/xxiii-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>
- Lee, R. M., & Freitas, E. de (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social* (vol. 55). Lisboa: Gradiva.
- Leiria, I. (coord.). (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Leiria, I. (2004). Português *língua segunda* e *língua estrangeira*: investigação e ensino. *Idiomático (revista digital de didáctica de PLNM)*, n.º 3. Lisboa: Centro Virtual Camões. Retirado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>

- Leiria, I. (1994). Aquisição do aspecto verbal por falantes não-nativos de Português-Europeu: o exemplo dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito. *O Foco: A Criança e a Linguagem*, 11, 74-112.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de Português-europeu língua não-materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Leiria, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Lewis, M. P. (ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. 16th edition. Dallas, Texas, USA: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>.
- Lohse, B. (1996). Alguns parâmetros constitutivos da estrutura semântica do sistema verbal português. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Congresso Internacional sobre o Português – Actas, vol. III* (pp. 415-434). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Long, M. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In C. Doughty & M. Long (ed.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (Chapter 16). Oxford: Blackwell.
- Loureiro, A. P. (2007). *Tempo verbal e contexto verbal-processual*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- Lyovin, A. (1997). Languages of Europe. In *An Introduction to the Languages of the World* (pp. 45-79).
- Madeira, A. M. & Crispim, M. L. (2010). Contributo da investigação linguística para o ensino do português, língua não materna. In M. H. Ançã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 45-61). Lisboa: LIDEL.

- Mai, R. (2007). Da China a Portugal – aproximação à Língua Portuguesa de uma aluna chinesa. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.). *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração'*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).
- Mai, R. (2006). *Aprender Português na China*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Malherbe, M. (1997). *Les Langages de L'Humanité*. Bouquins, Paris: Éditions Robert Laffont.
- Marques, R. (2010). Sobre a semântica dos tempos do conjuntivo. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (org.). *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados* (pp. 549-565). Porto: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/apl-actas/xv-encontro-nacional-da-apl.html>
- Marques, R. (2005). Imigração em Portugal – uma visão humanista. *Cidade Solidária*, julho, pp. 2-9. Retirado de http://www3.scml.pt/media/revista/rev_14/Imigra%C3%A7ao.pdf.
- Martins, A. S. (2005). *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Mateus, M. H. M. (coord.). (2009a). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Introdução Geral*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Mateus, M. H. M. (coord.). (2009b). *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Mateus, M. H. M. (coord.). (2009c). *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro e do quarto anos do Ensino Básico. Alunos do quinto e do sexto anos do Ensino Básico*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>

- Mateus, M. H. M. (coord.). (2009d). *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico. Alunos do Ensino Secundário*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M., Fischer, G. & Pereira, D. (coord.) (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional [ILTEC] (CD-ROM).
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendes, A. Q. (1994). A Referência Temporal na Linguagem da Criança. *O Foco: A Criança e a Linguagem*, 11, 13-48.
- Miletic, R. (2004) Hipóteses sobre *transfer* na aquisição da LS através da análise de erros – Estudo de caso. *Revista Idiomático*, 3. Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico /03/03.html>
- Ministério da Administração Interna [MAI]. (2001). Decreto-Lei n.º 4/2001. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 8, 10 de janeiro de 2001.
- Ministério da Administração Interna [MAI]/ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2005). *Relatório Estatístico 2004*. MAI/ SEF, Departamento de Planeamento e Formação/ Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2004.pdf.
- Ministério da Administração Interna [MAI]/ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2003). *Relatório Estatístico 2002*. MAI/ SEF, Departamento de Planeamento e Formação/ Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2002.pdf

- Ministério da Administração Interna [MAI]/ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2002). *Estatísticas 2001*. MAI/ SEF, Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2001.pdf.
- Ministério da Administração Interna [MAI]/ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2001). *Estatísticas 2000*. MAI/ SEF, Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2000.pdf.
- Ministério da Educação [ME]/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2007a). Despacho Normativo n.º30/2007. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=118#i>
- Ministério da Educação [ME]/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2007b). *Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português língua não materna – Ensino Secundário*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Ministério da Educação [ME]/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2006). Despacho Normativo n.º7/2006, de 6 de fevereiro. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=118#i>
- Ministério da Educação [ME]/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] & Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais [GAERI]. (coord.). (2005). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro [QuAREPE]*. Lisboa: ME/ DGIDC/ GAERI.
- Ministério da Educação [ME]/ Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais [GAERI]. (coord.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação [QECR]*. Porto: Edições Asa.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS]. (2008). Despacho n.º 18476/2008. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 132, 10 de julho de 2008.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS] & Ministério da Educação [ME]. (2009). Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 200, 15 de outubro de 2009.

- Moens, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Tese de Doutoramento. Edinburgh: Centre for Cognitive Science/ University of Edinburgh.
- Móia, T. (2011a). Aspectos Pragmáticos da Interpretação da Informação Temporal. In M. A. F. Lima, F. Alves Filho & C. M. Costa (org.). *Colóquios Linguísticos e Literários: Enfoques Epistemológicos, Metodológicos e Descritivos* (pp. 153-174). Teresina: EDUFPI. Retirado de http://www.clul.ul.pt/files/telmo_moia/tmoia_GELNE2010.pdf
- Móia, T. (2011b). Expressões Temporais com *Haver*: Gramaticalização e Interpretação Semântica. In XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. *Textos Seleccionados* (pp. 401-419). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de http://www.clul.ul.pt/files/telmo_moia/tmoia_APL2010.pdf
- Móia, T. (2010). Expressões de medição temporal: norma, variação e desvio. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (org.). XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – *Textos Seleccionados* (pp. 623-641). Porto: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/apl-actas/xv-encontro-nacional-da-apl.html>
- Móia, T. (2006). Portuguese Expressions of Duration and their English Counterparts. *Journal of Portuguese Linguistics*, 5.1, pp. 37-73. Retirado de http://www.clul.ul.pt/files/telmo_moia/tmoia_JPL2006.pdf
- Móia, T. (2004). Sobre a delimitação temporal da quantificação. In T. Freitas & A. Mendes (org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 581-593). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/actas/xix-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>
- Móia, T. (2003). Subdomínios de Significação Associados ao Tempo – Uma Panorâmica Geral. In I. Castro e I. Duarte (org.). *Razões e Emoção. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus, Vol. II* (pp. 95-127). Lisboa: INCM.

- Móia, T. (2000). *Identifying and Computing Temporal Locating Adverbials with a Particular Focus on Portuguese and English*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Móia, T. (1997). Sintagmas com *durante* e *em* como Expressões de Localização Temporal ou de Duração. In I. Castro (org.). *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. I (pp. 227-240). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de http://www.apl.org.pt/docs/actas-12-encontro-apl-1996_vol1.pdf
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. In C. Doughty & M. Long (ed.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (Chapter 15). Oxford: Blackwell.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (vol. II). Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2009). 'I speak 5 languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3), 403-421.
- Oliveira, A. L., Faneca, R. M. & Ferreira, T. (2007a). A minha pátria (não) é a Língua Portuguesa – representações de aprendentes ucranianos, chineses e cabo-verdianos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva e L. Almeida (ed.). *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Número extraordinário da Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (pp. 1898-1932). A Coruña: Universidade da Coruña. (CD-ROM).
- Oliveira, A. L., Faneca, R. M. & Ferreira, T. (2007b). Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto *Aproximações*. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.). *Actas do Seminário 'Língua Portuguesa e Integração'*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).

- Oliveira, A. L. & Ferreira, T. (2009). «Como nós vamos aprender com professora que não fala Russo?» – o ensino do Português a alunos eslavos. Workshop, 22 de maio. Cantanhede: Câmara Municipal de Cantanhede.
- Oliveira, A. L. & Ferreira, T. (2008). «Nós temos outro tipo de cultura» – abordagem de conteúdos culturais em aula de Português Língua Segunda. *Encontro Nacional de Professores de Português Língua Não Materna* (5 de setembro). Auditório da Biblioteca Municipal de Cantanhede, Cantanhede.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2008a). Gestão de repertórios plurilingues na apropriação do PL2 por ucranianos adultos. *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas “Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras”*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2008b). Gestão intercultural em aula de PL2: o caso de aprendentes eslavos. Comunicação oral: *Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas “Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras”* (4 e 5 de abril). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2008c). «Para conjugar com os verbos eu tenho que pensar na minha língua e depois traduzir para Português» – representações de imigrantes adultos sobre a influência da LM na apropriação da LP. Comunicação oral: *Encontro sobre Português como Língua não Materna* (11 e 12 de abril). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2010). Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do Português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In M. H. Ançã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: LIDEL.

- Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2007). «Alguma probleminha» na apropriação da concordância nominal em Português por imigrantes ucranianos. *Revista ProFORMAR Online*, 22, novembro. Disponível em: http://www.proformar.org/revista/edicao_22/pag_1.htm
- Oliveira, A. M. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 11-42). Lisboa: LIDEL.
- Oliveira, A. M. (2002). Processamento de informação em bilingues: estudo de uma amostra de alunos bilingues de Português/Francês do ensino superior. In G. Moreira & S. Howcroft (coord.). *Aprolúguas. Línguas: Futuro Mais-que-Perfeito? Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior* (pp. 183-206). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, F. (2008). Sobre os tempos do conjuntivo. In F. Oliveira & I. M. Duarte (org.). *O Fascínio da Linguagem – Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 109-118). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id015id1256&sum=sim>
- Oliveira, F. (2003a). Modalidade e modo. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 243-272). Lisboa: Caminho.
- Oliveira, F. (2003b). O tempo dos indivíduos. *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XX (II), 523-537. Porto.
- Oliveira, F. (2003c). Tempo e aspecto. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.) (pp. 127-178). Lisboa: Caminho.
- Oliveira, F. (1996). Algumas peculiaridades do Aspecto em português. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Congresso Internacional sobre o Português – Actas, vol. II* (pp. 151-190). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.

- Oliveira, F. & Cunha, L. F. (2003). Termos de espécie e tipos de predicados. In F. I. Fonseca, A. M. Brito, I. M. Duarte & J. Guimarães (org.). *Língua Portuguesa: Estruturas, Usos e Contrastes. Volume Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 57-78). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Oliveira, F., Ferreira, I., Barbosa, J., Cunha, L. F. & Matos, S. (2001). O lugar da semântica nas gramáticas escolares: O caso do tempo e do aspecto. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 65-81). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1289&sum=sim>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organização das Nações Unidas. (1948, 10 de dezembro) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Portugal/SistemaPolitico/dudh/Pages/DeclaracaoUniversalDosDireitosHumanos.aspx>.
- Osório, P. & Fradique, F. (2010). Aquisição e aprendizagem do aspecto verbal em falantes de PL2. In M. H. Anã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 91-107). Lisboa: LIDEL.
- Oxford, R. L. (ed.). (1996). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Ferreira, H. & Afonso, E. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Anã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63-82). Cadernos do LEIP, Coleção "Temas", n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.

- Pascoal, J. & Oliveira, T. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Pedro, A. P., Simões, A. R. & Melo, S. (2007a). As línguas como factores de integração social: estudo de representações junto de duas associações portuguesas de imigrantes. *Revista Educare Educere*, 20, 189-205. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Pedro, A. P., Simões, A. R. & Melo, S. (2007b). "Não estamos tão diferentes": das representações do Outro às representações das práticas com o Outro. O caso de duas professoras numa associação de imigrantes. In R. Bizarro (org.). *Eu e o outro* (pp. 137-151). Porto: Porto Editora.
- Pena Pires, R. (2003). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora.
- Pena Pires, R. (2002). Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 39, 151-166. Lisboa: CIES/ ISCTE.
- Pequito, J. P. (2009). *Políticas de imigração, estado de bem-estar e população imigrante em Portugal*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Perdigão, M. (coord.). (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna*. Lisboa: ME/ DGIDC. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Pereira, I. (2002). Identidades em rede: construção identitária e movimento associativo. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, 107-121. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n40/n40a06.pdf>
- Pereira, S. (2004). O objecto e a definição de valores aspectuais. In T. Freitas & A. Mendes (org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 235-244). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/actas/xix-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>

- Peres, J. A. (1996). Sobre a semântica das construções perfectivas do português. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Congresso Internacional sobre o Português – Actas, vol. II* (pp. 33-58). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Perestrelo, M. J. M. (2000). *Comparação dos sistemas de “Tempo” e “Aspecto” em português e em francês (Abordagem contrastiva da expressão do passado)*. Tese de Mestrado. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- Pires, S. & Sousa, L. (2004). Imigrantes do leste europeu: presença e integração no concelho de Aveiro. In L. Sousa e P. Hespanha (coord.). *Horizontes Sociais*, 5 (pp. 78-102), Dezembro. Aveiro: Observatório Permanente de Desenvolvimento Social/ Universidade de Aveiro.
- Pliássova, I. V. (2007a). As principais dificuldades em língua portuguesa – o caso dos aprendentes ucranianos. In M. H. Ançã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 35-45). Cadernos do LEIP, Coleção “Temas”, n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.
- Pliássova, I. V. (2007b). Comunicação intercultural e aquisição/ aprendizagem do Português: o exemplo dos imigrantes ucranianos. In M. H. Ançã & T. Ferreira (coord.). *Actas do Seminário ‘Língua Portuguesa e Integração’*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP (CD-ROM).
- Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Porte, G. K. (1993). Mistakes, Errors, and Blank Checks. *English Teaching Forum*, 31(2). Retirado de <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no1/p42.htm>
- Poulkina, I. M. (1986). *Mémento grammatical de la langue russe* (5.ª ed.). Moscovo: Edições “Roussky Yazyk”.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2010). *II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013. Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/ 2010*. Retirado de www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_public.pdf [versão brochura].

- Presidência do Conselho de Ministros. (2007). *Plano para a Integração dos Imigrantes. Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/ 2007*. Retirado de <http://www.acidi.gov.pt/acidi-i-p-/documentos-acidi/plano-para-a-integracao-de-imigrantes---pii> [versão brochura].
- Preti, D. (org.). (1999). *O discurso oral culto* (2.ª ed.). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP – (Projetos Paralelos. V.2).
- Rassul, N. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York: MacMillan.
- Reis, J., Tolda, J., Pereira, T. S., Serra, N. & Basto, E. (2007). *Imigrantes em Portugal – Economia, Sociedade, Pessoas e Territórios. Relatório do Projecto de Investigação financiado pela FCT: A Imigração Qualificada: Imigrantes em sectores dinâmicos e inovadores da sociedade portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudo Sociais, Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, G. (2006). *Consciência metalinguística – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rita, J. P. & Rita, P. L. (2004). A Escola no caminho da fixação dos imigrantes de Leste no interior do país. Constrangimentos e desafios. *Revista Sociedade e Trabalho*, 19/ 20, fevereiro. Direcção-Geral de Estudos, Estatísticas e Planeamento (DGEEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Retirado de <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/pdf/escola%20e%20imleste.pdf>
- Rocha-Trindade, M. B. (2010). Associativismo em contexto migratório. *Revista Migrações – Número Temático Associativismo Imigrante*, 6, 39-58, abril. Lisboa: ACIDI.
- Rocha-Trindade, M. B. (2004a). A imigração em Portugal: E agora?. *Actas das 5ªs Jornadas de História Local "Migrações: História, Economia e Encontro de Culturas"*. Fafe: Câmara Municipal de Fafe.

- Rocha-Trindade, M. B. (2004b). A realidade da imigração em Portugal. In ACIME. (org). *Actas do I Congresso sobre Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração. 18-19 de Dezembro de 2003* (pp. 172-184). Lisboa: ACIME. Retirado de <http://www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/Actas%20CongressoIm.pdf>.
- Rodrigues, Â. C. S. & Ferreira Netto, W. (2000). Transcrição de inqueritos: problemas e sugestões. *Filologia Bandeirante*, vol. I, 171-194. São Paulo: Humanitas/Fapesp.
- Rodrigues, S. V. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 163-174). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1289&sum=sim>
- Rosa, M. J. V., Seabra, H. & Santos, T. (2003). *Contributos dos “imigrantes” na demografia portuguesa – o papel das populações de nacionalidade estrangeira*. Lisboa: ACIME. Retirado de <http://www.mne.gov.pt/NR/rdonlyres/21B3C2AF-18AE-4571-80DC-FA1BDFA5E775/0/ContributosImigrantesDemografia.pdf>.
- Sá, C. M. & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Cadernos do LEIP. Série "Propostas", n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF/ LEIP.
- Salaberry, R. (2005). Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. In D. Ayoun & R. Salaberry (ed.). *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 179-210). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Salaberry, R. (2003). Tense Aspect in Verbal Morphology. *Hispania*, 86 (3), 559-573.
- Salaberry, R. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In R. Salaberry & Y. Shirai (ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 397-416). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Salaberry, R. (1999). The Development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics* 20 (2), 151-178. Oxford: Oxford University Press. Retirado de <https://webpace.utexas.edu/mrs2429/www/>
- Salaberry, R. & Shirai, Y. (2002). L2 acquisition of tense-aspect morphology. In R. Salaberry & Y. Shirai (ed.). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 1-20). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Selistre, I. (2010). Colocações, transferência linguística e elaboração de dicionários bilíngues escolares (inglês/português – português/inglês). *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 32(2), 271-278. Universidade Estadual de Maringá: Paraná. Retirado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6931>
- Sérgio, P. (2010). Crianças da Europa de Leste face à aprendizagem em português e integração. In M. H. Ançã (coord.). *Educação em Português e Migrações* (pp. 133-147). Lisboa: LIDEL.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011*. SEF, Departamento de Planeamento e Formação/ Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF]. (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010*. SEF, Departamento de Planeamento e Formação/ Núcleo de Planeamento. Retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf
- Silva, C. (2010). *Oposições aspectuais em português como língua segunda. O caso dos falantes de russo em contexto de imersão*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, P. N. (2009). O tempo numa sequência narrativa integrada num texto do género discursivo relato de acontecimento desportivo em directo. In A. Fiéis & M. A. Coutinho (org.). *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados* (pp. 557-573). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. Retirado de <http://www.apl.org.pt/docs/actas-24-encontro-apl-2008.pdf>

- Silva, P. N. (2005). *O tempo no texto: contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, O. C. (2007a). Perífrases aspectuais: *estar a/ andar a* + infinitivo. In M. Lobo & M. A. Coutinho (org.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados* (pp. 637-648). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Sousa, O. C. (2007b). *Tempo e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Stepánova, E. M. (1990). *O Russo para Todos – Guia Gramatical e Vocabulário* (8.^a ed.). Moscovo: Edições “Russki Yazik”.
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- Tavares, A. (2010). *Tempo e aspecto no ensino do FLE: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, C. (2008). *Identidade e Alteridade na Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, I. (2011, 27 de dezembro). Mais de 100 mil portugueses emigraram em 2011. *iOnline*. Retirado de <http://www.ionline.pt/portugal/mais-100-mil-portugueses-emigraram-2011>
- Transliteração de russo para português. (2010). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Retirado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Translitera%C3%A7%C3%A3o_de_russo_para_portugu%C3%AAs
- Tulasiewicz, W. & Adams, A. (ed.). (1998). *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*. London: Cassell.
- Valentim, H. (2007). Modos gramaticais e modalidades. Algumas particularidades do Português Europeu. In Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia (ed.). *Livro das Actas do Colóquio “Diálogos com a Lusofonia: um encontro na Polónia”* (pp. 216-233). Varsóvia: Universidade de Varsóvia. Retirado de <http://iberystyka-uw.home.pl/content/view/392/1/lang.pl/>

- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, vol. 66(2), April, 143-160.
Retirado de [http://links.jstor.org/sici?sici=0031-8108%28195704 %2966%3A2%3C143%3AVAT%3E2.0.CO%3B2-2](http://links.jstor.org/sici?sici=0031-8108%28195704%2966%3A2%3C143%3AVAT%3E2.0.CO%3B2-2)
- Vilela, A. C. & Oliveira, F. L. P. (2010). 'I cut my hair' e 'I did my nails': evidência de transferência linguística na interlíngua de falantes brasileiros aprendizes de inglês como segunda língua?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(1), 223-239. Unicamp: Campinas.
- Wade, T. (2002). *Oxford Russian Grammar and Verbs*. New York: Oxford University Press.
- White, L. (2003). On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. In C. Doughty & M. Long (ed.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (Chapter 2). Oxford: Blackwell.
- White, L. (2000). Universal Grammar in second language acquisition: the nature of interlanguage representation. In A. Juffs et al. (eds.). *Proceedings of GASLA IV* (pp. 3-14). Working Papers in Linguistics IV. PA: University of Pittsburgh.
- Wiśniewska, J. (2007). O valor aspectual iterativo das perífrases verbais (estudo de carácter contrastivo: português-polaco). In Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia (ed.). *Livro das Actas do Colóquio "Diálogos com a Lusofonia: um encontro na Polónia"* (pp. 52-61). Varsóvia: Universidade de Varsóvia. Retirado de <http://iberystyka-uw.home.pl/content/view/392/1/lang.pl/>
- Zhang, M. (2006). Error Analysis and Interlanguage. *Focus*, 1, 85-94. The Grimsby Institute.

ANEXOS

ANEXO 1

Teste linguístico e questionário

*Este questionário servirá de base a um estudo sobre a aprendizagem e uso do **sistema temporal*** em Língua Portuguesa e tem como objetivo contribuir para um ensino mais adequado desta língua a falantes de línguas eslavas. A resposta a este questionário é anónima.*

Agradecemos a sua colaboração!

***Sistema temporal:** todas as estruturas gramaticais ou expressões que transmitem noções de tempo (ex.: tempos verbais; datas; expressões que indiquem passado, presente ou futuro; expressões que indiquem a duração, o início ou o fim de situações; etc.).

I. TESTE LINGUÍSTICO

- Vai **ouvir** algumas frases (frase 1, frase 2, etc.), que vão ser lidas em voz alta. Para cada frase que ouvir tem de **escolher** uma resposta de entre as opções dadas, respondendo com **X** ou **XX**:

X – **Tenho a certeza** de que esta resposta está correta.

XX – **Não tenho a certeza**, mas acho que esta resposta está correta.

- Se não sabe alguma resposta, risque o número da frase.**

A.

Escolha o tempo a que se refere cada frase:

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Frases	Passado	Presente	Futuro
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Frases	Passado	Presente	Futuro
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

B.

Cada frase refere um(a):

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Frases	ordem	pedido	informação	conselho
1				
2				
3				
4				
5				
6				

C.

Escolha se cada frase refere uma situação que acontece/ aconteceu:

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Frases	só 1 vez	mais do que 1 vez
1		
2		
3		
4		
5		
6		

D.

Escolha se cada frase está correta ou incorreta, no que se refere ao uso dos verbos ser (é) e estar (está):

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Frases	correta	incorreta
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

E.

Escolha, de entre as seguintes opções, a melhor forma de completar cada uma das frases:

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Frases	...durante 15 minutos.	...em 15 minutos.
1		
2		
3		
4		
5		

F.

Das formas verbais apresentadas, escolha a que melhor se adequa a cada frase:

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

1. Antigamente, o João (**tocou**) ☐ (**tocava**) ☐ guitarra numa banda.
2. O João ontem (**leu**) ☐ (**lia**) ☐ o jornal no café.
3. Ontem o João já (**esteve**) ☐ (**estava**) ☐ em casa quando a Maria chegou.
4. Quando era pequeno, o João (**abriu**) ☐ (**abria**) ☐ as prendas à meia-noite.
5. O João (**morou**) ☐ (**morava**) ☐ em Lisboa durante cinco anos.
6. O João ontem (**saiu**) ☐ (**saía**) ☐ às 18h do trabalho e foi logo para casa.
7. Quando morava com os pais, o João (**almoçou**) ☐ (**almoçava**) ☐ em casa.
8. Ontem o João (**viu**) ☐ (**via**) ☐ televisão até adormecer.

G.

Escolha a opção correta:

Não se esqueça de responder com **X** ou **XX**.

Numa sala onde estavam várias pessoas, alguém ligou a luz sem querer e desligou-a logo a seguir. O João não sabia quem tinha acendido a luz e perguntou às pessoas que estavam na sala:

- a) – Quem é que acendia a luz? ☐
- b) – Quem é que acendeu a luz? ☐

II. DIFICULDADES LINGÜÍSTICAS

A –

1. De 1 (=mínimo) a 5 (= máximo), considera que o **sistema temporal** constitui uma dificuldade:

	1	2	3	4	5
a) para aprender Português?					
b) para compreender o que as pessoas dizem?					
c) para falar?					
d) para ler?					
e) para escrever?					

2. De 1 (=mínimo) a 5 (= máximo), qual é o grau de dificuldade que associa aos seguintes tópicos?

Tópicos	Exemplos	1	2	3	4	5
1. Conjugação verbal em geral						
1.1. Presente	Eu trabalho aos sábados.					
1.2. Futuro	Amanhã vou trabalhar .					
1.3. Pretérito perfeito simples/ pretérito imperfeito do indicativo	trabalhou/ trabalhava					
1.4. Conjuntivo	trabalhemos; trabalhassem; trabalhares					
1.5. Formas compostas do conjuntivo	tenhas trabalhado; tivesse trabalhado; tiverem trabalhado					
1.6. Formas compostas do indicativo	tens trabalhado; tínhamos trabalhado					
1.7. Infinitivo pessoal	É melhor fazermos assim.					
1.8. Voz passiva	A carta foi escrita pela Ana.					
2. Concordância verbal	eu trabalhei, tu trabalhaste, ele/ela trabalhou; nós trabalhámos; eles/elas trabalharam					
3. Verbos auxiliares	começar a trabalhar; estar a trabalhar; deixar de trabalhar; parar de trabalhar					
4. Verbos "ser" e "estar"	estar doente; ser doente; estar contente; ser alto					
5. Adverbiais	amanhã ; em 1978 ; nesse momento					
5.1. "Já", "já não", "ainda", "ainda não"	já saiu; já não saiu; ainda saiu; ainda não saiu					
Outros. Quais?						

B –

1. Indique a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s) (**língua(s) que domina melhor**):

☐ a) Bielorrusso.

☐ b) Russo.

☐ c) Ucraniano.

☐ d) Outra(s). Qual(is)? _____

2. Em relação ao **sistema temporal**, acha que existem diferenças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?

☐ a) Sim.

☐ b) Não.

☐ c) Não sei.

2.1. **Se sim**, de 1 (=mínimo) a 5 (= máximo), acha que essas diferenças causam dificuldades na aprendizagem do **sistema temporal** em Português?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2.1.1. Indique algumas diferenças.

III. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A –

1. Em relação ao **sistema temporal**, acha que existem semelhanças entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)?

- ☐ a) Sim.
☐ b) Não.
☐ c) Não sei.

1.1. Se sim, de 1 (=mínimo) a 5 (= máximo), acha que essas semelhanças ajudam na aprendizagem do **sistema temporal** em Português?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

1.1.1. Indique algumas semelhanças.

B –

1. Indique todas as línguas que domina. _____

2. Acha que os conhecimentos que tem de outra(s) língua(s) facilitam a aprendizagem da Língua Portuguesa?

- ☐ a) Sim.
☐ b) Não.
☐ c) Não sei.

2.1. Se sim, indique as língua(s). _____

3 – Em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, leia os seguintes tópicos e responda às perguntas com um ☒ :

		Acha que são eficazes?		Costuma fazer?	
		Sim	Não	Sim	Não
1. Exercícios de tradução :	1.1. de Português para a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)				
	1.2. da(s) sua(s) Língua(s) Materna(s) para Português				
	1.3. de Português para outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) 1.3.1. Que língua(s)? _____				
	1.4. de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) para Português 1.4.1. Que língua(s)? _____				
2. Exercícios de comparação :	2.1. entre o Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)				
	2.2. entre o Português e outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) 2.2.1. Que língua(s)? _____				

C –

1. Escolha com um ☒ o meio de aprendizagem da Língua Portuguesa que considera o mais eficaz (escolha só um).

1. Estudo sozinho, com recurso a livros de exercícios, gramáticas, etc.	
2. Estudo acompanhado por um professor, em aulas de Português.	
3. Exposição à língua (comunicar com portugueses; ver televisão; ler jornais, livros, Internet, etc.).	

2. Em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, leia os seguintes tópicos e responda às perguntas com um ☒.

	Acha que são eficazes?		Costuma usar?	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Dicionários de Português-Português				
2. Dicionários de duas línguas: Português e a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)				
3. Dicionários de duas línguas: Português e outra Língua Estrangeira 3.1. Que língua(s)? _____				
4. Gramáticas				
5. Manuais de ensino e livros de exercícios				
6. Materiais de ensino do Português escritos na(s) sua(s) Língua(s) Materna(s)				
7. Materiais de ensino do Português escritos noutra(s) Língua(s) Estrangeira(s) 7.1. Que língua(s)? _____				
8. Comunicação oral com portugueses (ao vivo, por telemóvel, etc.)				
9. Comunicação escrita com portugueses (cartas, mensagens de telemóvel, e-mails, conversa na Internet, etc.)				
10. Programas de televisão portugueses (noticiários, concursos, novelas, programas gerais, séries, filmes, etc.)				
11. Séries ou filmes estrangeiros legendados em Português				
12. Programas de rádio portugueses				
13. Músicas portuguesas				
14. Revistas e jornais portugueses				
15. Livros em Português				
16. Páginas de Internet sobre gramática				
17. Páginas de Internet em Português sobre temas diversos				
18. Materiais audiovisuais de ensino do Português (CDs, DVDs, páginas de Internet, etc.)				
19. Plataformas de ensino de Português à distância				
Outros.				
Quais?				

2.1. De todos os tópicos da lista anterior, indique o número daquele que considera o mais eficaz. _____

D – Na sua opinião, como é que se pode melhorar o ensino do **sistema temporal** em Português (em relação aos materiais de ensino, tipos de exercícios mais eficazes, etc.)?

IV. PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO

Estes dados são apenas para tratamento estatístico.

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Nacionalidade: _____
4. País de origem: _____
5. Nível de escolaridade: _____
6. Profissão atual em Portugal: _____
7. Profissão no país de origem: _____
8. Há quanto tempo está em Portugal? _____
9. Há quanto tempo tem aulas de Língua Portuguesa? _____
10. Avalie o seu desempenho geral em Português de 1 (=mínimo) a 5 (= máximo): _____
11. Avalie o seu desempenho em Português nas competências *ouvir, falar, ler e escrever*:

Escala Competências	1	2	3	4	5
Ouvir					
Falar					
Ler					
Escrever					

12. Com que frequência tem necessidade de *ouvir, falar, ler e escrever* em Língua Portuguesa no seu dia a dia em Portugal?

Frequência Competências	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente-mente	Muito frequente-mente
Ouvir					
Falar					
Ler					
Escrever					

Posteriormente estaria disponível para uma entrevista no âmbito deste estudo?

- ☐ Sim. Contacto telefónico: _____
- ☐ Não.

Obrigada pela colaboração!
Teresa Ferreira

ANEXO 2

Teste linguístico: frases e soluções

A.

Frases		Passado	Presente	Futuro
1	O João ontem foi ao cinema.	X		
2	O João vai mudar de emprego.			X
3	O João mora no Porto.		X	
4	O João tem estado doente nestes últimos dias.	X	X	
5	Nessa altura o João gostava muito de morangos.	X		
6	O João faz anos para a semana.			X
7	Se tiveres tempo, podemos falar agora.		X	
8	A Terra gira à volta do Sol.		X	
9	Se o João para o ano já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.			X
10	Quando a Maria chegou a casa, o João já tinha saído.	X		
11	O João está a ver televisão.		X	
12	Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.	X		
13	Talvez o João venha no dia 15 deste mês.			X
14	Quando chegares a casa, o João já saiu.			X
15	O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai!	X		
16	Se o João tivesse mais dinheiro na altura, tinha comprado um carro melhor do que este.	X		
17	Quando chegares a casa talvez o João já tenha chegado.			X
18	Se me saísse o Euromilhões na próxima sexta-feira, partia logo de viagem.			X
19	Talvez tenha deixado a minha carteira em casa do João.	X		
20	Não sei do João, talvez esteja em casa.		X	
21	Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.			X
22	Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.		X	
23	Se o João tiver visto as notícias entretanto, já soube do acidente.	X		

B.

Frases	ordem	pedido	informação	conselho
1 Passas-me a água, se fazes favor?		X		
2 Para chegares à farmácia, vais sempre em frente e viras à direita.			X	
3 Não faças barulho!	X	(X)		
4 Fala com o João e tudo se vai resolver.				X
5 Sai da frente!	X			
6 Queria um bilhete, se faz favor.		X		

C.

Frases	só 1 vez	mais do que 1 vez
1 O João joga futebol aos sábados.		X
2 O João ontem foi ao cinema.	X	
3 O João ia ao cinema duas vezes por semana.		X
4 O João está a almoçar.	X	
5 O João tem almoçado em casa.		X
6 Na semana passada, o João foi à natação todos os dias.		X

D.

Frases	correta	incorreta
1 A Maria está feliz.	X	
2 * O João está pintor.		X
3 O João é gordo.	X	
4 * A Maria � grávida.		X
5 * A Maria está portuguesa.		X
6 A Maria � pintora.	X	
7 O João é feliz.	X	
8 A Maria está gorda.	X	
9 * O João � cansado de trabalhar.		X
10 A Maria está grávida.	X	
11 O João � português.	X	
12 A Maria está cansada de trabalhar.	X	

E.

Frases	...durante 15 minutos.	...em 15 minutos.
1 O João esteve em casa...	X	
2 O João chegou a casa...		X
3 O João almoçou...		X
4 O João viu televisão...	X	
5 O João espirrou...	X	

F.

1. Antigamente, o João (tocou/ **tocava**) guitarra numa banda.
2. O João ontem (**leu**/ lia) o jornal no café.
3. Ontem o João já (esteve/ **estava**) em casa quando a Maria chegou.
4. Quando era pequeno, o João (abriu/ **abria**) as prendas à meia-noite.
5. O João (**morou**/ morava) em Lisboa durante cinco anos.
6. O João ontem (**saiu**/saía) às 18h do trabalho e foi logo para casa.
7. Quando morava com os pais, o João (almoçou/ **almoçava**) em casa.
8. Ontem o João (**viu**/ via) televisão até adormecer.

G.

a) – Quem é que acendia a luz?

b) – Quem é que acendeu a luz?

ANEXO 3

Teste linguístico: categorias representadas

A. Tempo

Frases		Passado	Presente	Futuro
1	PPS ind.: passado O João ontem foi ao cinema.	X		
2	pres. ind. (ir+V_{INF}): futuro O João vai mudar de emprego.			X
3	pres. ind.: presente alargado O João mora no Porto.		X	
4	PPC ind.: passado-presente O João tem estado doente nestes últimos dias.	X	X	
5	IMP ind.: passado Nessa altura o João gostava muito de morangos.	X		
6	pres. ind. (+adverbial): futuro O João faz anos para a semana.			X
7	FS conj.: presente + pres. ind.: presente Se tiveres tempo, podemos falar agora.		X	
8	pres. ind.: atemporal – gnómico A Terra gira à volta do Sol.		X	
9	MQP conj.: futuro + IMP ind.: futuro condicional Se o João para o ano já tivesse acabado o curso, podia trabalhar na minha empresa.			X
10	PPS ind.: passado + MQPC ind.: passado anterior Quando a Maria chegou a casa, o João já tinha saído.	X		
11	pres. ind. (estar a+V_{INF}): presente cursivo O João está a ver televisão.		X	
12	MQP conj.: passado + MQPC ind.: passado condicional Se o João tivesse respeitado os limites de velocidade, não tinha sido multado.	X		
13	pres. conj.: futuro Talvez o João venha no dia 15 deste mês.			X
14	FS conj.: futuro + PPS ind.: futuro anterior Quando chegares a casa, o João já saiu.			X
15	pres. ind.: passado O João ontem entra em casa às escuras, escorrega no tapete e cai!	X		
16	IMP conj.: passado + MQPC ind.: passado condicional Se o João tivesse mais dinheiro na altura, tinha comprado	X		

	um carro melhor do que este.		
17	FS conj.: futuro + PP conj.: futuro anterior Quando chegares a casa talvez o João já tenha chegado.		X
18	IMP conj.: futuro + IMP ind.: futuro condicional Se me saísse o Euromilhões na próxima sexta-feira, partia logo de viagem.		X
19	PP conj.: passado Talvez tenha deixado a minha carteira em casa do João.	X	
20	pres. ind.: presente + pres. conj.: presente Não sei do João, talvez esteja em casa.		X
21	FC conj.: futuro anterior + imperativo Quando tiveres acabado de lavar a loiça, limpa o pó da sala, se fazes favor.		X
22	IMP conj.: presente + IMP ind.: presente condicional Se o João neste momento tivesse mais dinheiro, comprava este carro.		X
23	FC conj.: passado + PPS ind.: passado Se o João tiver visto as notícias entretanto, já soube do acidente.	X	

Nota: Para cada frase, apresentam-se os tempos verbais utilizados seguidos do valor temporal-aspetual que estes assumem nos contextos.

Legenda: conj. – conjuntivo
FC – futuro composto
FS – futuro simples
IMP – pretérito imperfeito
ind. – indicativo
MQP – pretérito mais-que-perfeito
MQPC – pretérito mais-que-perfeito composto
PP – pretérito perfeito
PPC – pretérito perfeito composto
PPS – pretérito perfeito simples
pres. – presente

B. Valores de modalidade deôntica

Frases		ordem	pedido	informação	conselho
1	presente do indicativo <u>Passas</u> -me a água, se fazes favor?		X		
2	presente do indicativo Para chegares à farmácia, <u>vais</u> sempre em frente e <u>viras</u> à direita.			X	
3	presente do conjuntivo Não <u>faças</u> barulho!	X	(X)		
4	imperativo <u>Fala</u> com o João e tudo se vai resolver.				X
5	imperativo <u>Sai</u> da frente!	X			
6	pretérito imperfeito do indicativo <u>Queria</u> um bilhete, se faz favor.		X		

C. Iteratividade

Frases		só 1 vez	mais do que 1 vez
1	presente do indicativo (+adverbial) O João joga futebol aos sábados.		X
2	pretérito perfeito simples do indicativo O João ontem foi ao cinema.	X	
3	pretérito imperfeito do indicativo (+adverbial) O João ia ao cinema duas vezes por semana.		X
4	presente do indicativo (estar a+V_{INF}) O João está a almoçar.	X	
5	pretérito perfeito composto do indicativo O João tem almoçado em casa.		X
6	pretérito perfeito simples do indicativo (+adverbial) Na semana passada, o João foi ao cinema todos os dias.		X

D. 'Ser'/'estar'

Frases	correta	incorreta
1 A Maria está feliz. (ser/ estar)	X	
2 * O João está pintor. (ser)		X
3 O João é gordo. (ser/ estar)	X	
4 * A Maria é grávida. (estar)		X
5 * A Maria está portuguesa. (ser)		X
6 A Maria é pintora. (ser)	X	
7 O João é feliz. (ser/ estar)	X	
8 A Maria está gorda. (ser/ estar)	X	
9 * O João é cansado de trabalhar. (estar)		X
10 A Maria está grávida. (estar)	X	
11 O João é português. (ser)	X	
12 A Maria está cansada de trabalhar. (estar)	X	

Nota: Para cada frase, indicam-se os verbos ('ser' e/ ou 'estar') que poderiam combinar-se com os predicados.

E. Telicidade e adverbiais de duração

Frases	...durante 15 minutos.	...em 15 minutos.
1 O João esteve em casa... (estado)	X	
2 O João chegou a casa... (culminação)		X
3 O João almoçou... (processo culminado)		X
4 O João viu televisão... (processo)	X	
5 O João espirrou... (ponto)	X	

Nota: Para cada frase, apresenta-se a classe aspetual dos predicados.

F. PPS/ IMP

Frases	Classe aspetual	Tempo verbal
1 Antigamente, o João tocava guitarra numa banda.	processo	IMP
2 O João ontem leu o jornal no café.	processo culminado	PPS
3 Ontem o João já estava em casa quando a Maria chegou.	estado	IMP
4 Quando era pequeno, o João abria as prendas à meia-noite.	culminação	IMP
5 O João morou em Lisboa durante cinco anos.	estado	PPS
6 O João ontem saiu às 18h do trabalho e foi logo para casa.	culminação	PPS
7 Quando morava com os pais, o João almoçava em casa.	processo culminado	IMP
8 Ontem o João viu televisão até adormecer.	processo	PPS

Legenda: IMP – pretérito imperfeito do indicativo

PPS – pretérito perfeito simples do indicativo

G. Ação reversa

a) – Quem é que acendia a luz? – pretérito imperfeito do indicativo

b) – **Quem é que acendeu a luz?** – pretérito perfeito simples do indicativo

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro